



Markus Dederich | Philipp Seitzer

Erfahrung, Wissen, Handeln

Zur Grundlegung der
Heil- und Sonderpädagogik

BELTZ JUVENTA

Markus Dederich | Philipp Seitzer
Erfahrung, Wissen, Handeln

Die Autoren

Markus Dederich, geboren 1960, ist Professor für Allgemeine Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind u. a. grundlagentheoretische und ethische Fragen im Kontext von Behinderung, wissenschaftstheoretische Aspekte der Heil- und Sonderpädagogik, Theorien der Behinderung und Disability Studies, Inklusions- und Exklusionsforschung und anthropologische sowie erziehungswissenschaftliche Aspekte der Vulnerabilität.

Philipp Seitzer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Allgemeine Heilpädagogik, Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Universität zu Köln sowie akademischer Mitarbeiter im Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte, Fachbereich Geistige Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind wissenschafts- und grundlagentheoretische Fragen der Heil- und Sonderpädagogik, leibphänomenologische Perspektiven für die Heil- und Sonderpädagogik, Anthropologie und Ethik im Kontext von Behinderung, Vulnerabilität als pädagogische Reflexionskategorie, Theorien der geistigen Behinderung und Entwicklung, phänomenologische Beschreibung und Vignettenforschung.

Markus Dederich | Philipp Seitzer

Erfahrung, Wissen, Handeln

Zur Grundlegung der
Heil- und Sonderpädagogik

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

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

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8320-0 Print

ISBN 978-3-7799-8321-7 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8322-4 E-Book (ePub)

DOI 10.3262/978-3-7799-8321-7

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

*„... jede Weltanschauung ist also zugleich auch eine Weltbeantwortung“
(Hanselmann 1941, 242).*

*”Die Möglichkeit, theoriegeleitet Praxis zu betreiben, bedeutet daher nicht, sie aus den
allgemeinen Abstraktionen vorwegbestimmen zu können, sondern sie in der Entwicklung
des Gedankenkonkretums reichhaltig und vielfältig zu modellieren“
(Jantzen 1987, 88).*

Inhalt

Vorbemerkung	11
Einleitung: Überblick und erste Annäherung	14
Teil I: Ein disziplinärer Problemknoten	21
1 Arbeitsdefinition: Heil- und Sonderpädagogik	22
2 Ein kleines disziplinäres Panorama: Drei idealtypische Zweige und Stile der Heil- und Sonderpädagogik	26
2.1 Exkurs zum Begriff des wissenschaftlichen Stils	27
2.2 Zweige und Stile der Heil- und Sonderpädagogik	29
3 Erstes Zwischenfazit: Vorgängigkeit heil- und sonderpädagogischer Erfahrungs- und Handlungsfelder	39
4 Konfliktthemen und Brennpunkte einer zerrissenen Disziplin	41
4.1 Begriff und Gegenstand	46
4.2 Das Theorie-Praxis-Problem	51
4.3 Der empirisch-pragmatische Stil: Entkernung der Pädagogik	57
4.4 Der kritisch-dekonstruktive Stil: Flucht in den Theoretizismus	60
4.5 Was sind ‚reale Probleme‘?	63
4.6 Braucht die Disziplin ein neues Paradigma?	67
4.7 Zwei zentrale Problemfelder der Disziplin	70
5 Zweites Zwischenfazit: Die Notwendigkeit eines Reflexionsrahmens	85
Teil II: Heil- und Sonderpädagogik als responsive Erfahrungswissenschaft	88
1 Kritik der Empirisierung und Technologisierung von Erfahrung und Handlung	89
1.1 Der Begriff der Erfahrung	89
1.2 Zur Geschichte des Objektivitätsideals	92
1.3 Die Entsubjektivierung des Pädagogischen durch die evidenzbasierte Pädagogik	95
1.4 Einschub: Das Subjekt	97
1.5 Empirie und Technologie der pädagogischen Praxis	104
2 Einführung in die Phänomenologie	107
2.1 Erster Anlauf: Phänomenologie als deskriptive Wissenschaft	108
2.2 Zweiter Anlauf: Ideen und Ideengeschichte	114

2.3	Dritter Anlauf: Die Fundierung der Erfahrung in der Leiblichkeit	134
2.4	Vierter Anlauf: Die Responsivität von Erfahrung, Wissen und Handeln	149
3	Drittes Zwischenfazit: Responsivität als Grundstruktur	166
3.1	Responsive Praxistheorie der Heil- und Sonderpädagogik	167
3.2	Heil- und Sonderpädagogik als responsive Wissenschaft und die Grenzen des Objektivitätsideals	179
3.3	Antwort- und Ordnungslogik	182
Teil III: Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft		186
1	Verhältnis zur Phänomenologie und zur Heil- und Sonderpädagogik als Praxiswissenschaft	186
1.1	Verhältnisbestimmung I: Kulturwissenschaft und Phänomenologie	187
1.2	Verhältnisbestimmung II: Kultur- und Praxiswissenschaft	189
1.3	Funktion der kulturwissenschaftlichen Erweiterung	190
2	Was ist Kulturwissenschaft?	191
2.1	Zum Begriff der Kultur	192
2.2	Kultur und die Steuerung von Aufmerksamkeit	200
2.3	Das Programm der Kulturwissenschaften	203
2.4	Ordnungen als Orte der Subjektgenese	206
3	Grundlegende Aspekte einer Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft	210
3.1	Die kulturelle Situiertheit der Heil- und Sonderpädagogik	211
3.2	Die Verschränkung der Konstitution der Heil- und Sonderpädagogik und ihres zentralen Gegenstandes	212
3.3	Transdisziplinarität und Methodenpluralität	215
3.4	Differenz statt Einheit und Synthese	216
3.5	Heilpädagogik und die Hervorbringung und Veränderung von Kultur	217
4	Exemplarische Themenfelder und Analysen der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft	218
4.1	Heil- und Sonderpädagogik und die Möglichkeit der Kritik	219
4.2	Subjektivierung und Behinderung	232
4.3	Die Andersheit des Anderen und das Problem der Repräsentation	242
5	Konsequenzen für die Heil- und Sonderpädagogik	245
5.1	Heil- und Sonderpädagogik als kritische Wissenschaft	246
5.2	Heil- und Sonderpädagogik als reflexive und kritisierte Wissenschaft	248
5.3	Pluralismus der Perspektiven und Disziplinen	249

5.4	Zum Verhältnis von Heil- und Sonderpädagogik und Disability Studies	250
5.5	Dialogisch-komplementäre Transdisziplinarität	254
5.6	Konsequenzen für heil- und sonderpädagogische Handlungskonzeptionen	256
6	Viertes Zwischenfazit: Rekonstruktion und Veränderung der Beziehung zum Anderen	262
Teil IV: Heil- und Sonderpädagogik als ethische und politische Wissenschaft		265
1	Sorge	266
1.1	Drei Modi der Sorge	267
1.2	Leiblichkeit und Responsivität der Sorge	267
1.3	Grenzen der Sorge	268
1.4	Sorge und Alterität	269
1.5	Primat der Ethik	269
2	Verantwortung	270
2.1	Sorge als responsives Geschehen, radikale Andersheit und Verantwortung	270
2.2	Radikale und mundane Verantwortung	273
2.3	Pädagogische Verantwortung als Ethik der Sorge in Vis-a-vis-Situationen	281
2.4	Stellvertretung im Raum des Politischen	283
3	Anerkennung	287
3.1	Anerkennung und Vulnerabilität	287
3.2	Anerkennung und Verantwortung	288
3.3	Responsive Anerkennung	289
3.4	Normen der Anerkennbarkeit	289
3.5	Anerkennung und Gerechtigkeit	290
4	Gerechtigkeit	291
4.1	Gerechtigkeit als Vergleich des Unvergleichbaren	291
4.2	Ursprung von Recht und Gerechtigkeit in der Singularität	292
5	Fünftes Zwischenfazit: Beziehung zum Anderen im Spannungsfeld von Verantwortung, Anerkennung und Gerechtigkeit	293
Zum Schluss		296
Literatur		301

Vorbemerkung

Die Idee für dieses Buch geht auf einen Artikel zurück, den wir 2019 unter dem Titel *Erfahrung, Wissen, Handeln. Zum Status der Empirie in der Sonderpädagogik* (Dederich/Seitzer 2019) veröffentlicht haben. Dieser Text, der in einer starken Überarbeitung und Erweiterung die Grundlage des zweiten Teils dieser Schrift bildet, war ein Zwischenergebnis unserer kritischen Auseinandersetzung mit der evidenzbasierten Pädagogik. In den folgenden Jahren hat uns das Begriffsdreieck *Erfahrung, Wissen und Handeln* weiter beschäftigt, jedoch in einer großräumigeren Perspektive als bei unserem ersten Versuch. Gleichsam kontrastiv zur ersten Fassung fragten wir uns beispielsweise, welche Rolle diese Begriffe in konstruktivistisch und dekonstruktivistisch ausgerichteten Theorie- und Forschungszusammenhängen der Heil- und Sonderpädagogik spielen. Hinzu kam eine intensive Auseinandersetzung mit der starken Ausdifferenzierung der Disziplin in unterschiedliche Stile bzw. Zweige, zwischen denen nach unserer Beobachtung kaum Berührungspunkte und in der Folge sehr große Verständigungsprobleme bestehen. Diese Problematik ist in einer Reihe von Schriften dokumentiert: Laubenstein und Scheer (2017), Grosche u. a. (2020) sowie Grosche, Gottwald und Trescher (2020). Aus unserer Sicht ist das Problem der fehlenden Verständigung inzwischen so gravierend, dass es streng genommen nicht mehr angemessen scheint, etwa die Bezeichnung Sonderpädagogik im Singular zu verwenden, sondern von einer Reihe mehr oder weniger unabhängig voneinander operierenden disziplinären Sonderpädagogiken auszugehen ist.

Vor diesem Hintergrund begann uns die Frage zu beschäftigen, ob und wie es möglich ist, auf der Grundlage des genannten Begriffsdreiecks so etwas wie eine disziplinäre Reflexionsmatrix zu entwickeln. Uns ist es wichtig zu betonen, dass die nachfolgenden Überlegungen nicht den Anspruch erheben, eine neue Grundlegung der Disziplin vorzulegen und sich folglich in eine Reihe mit den Schriften von Ulrich Bleidick (1972), Otto Speck (2003, zuerst 1988) oder Wolfgang Jantzen (1987; 1990) zu stellen. Unsere Absicht ist vielmehr, ein theoretisches Werkzeug zu skizzieren, das es ermöglicht, darüber nachzudenken, worum es in der Disziplin und Profession überhaupt noch geht und gehen sollte – diesseits der z. T. an die Wurzeln gehenden Divergenzen. Ein solches Instrument ist unseres Erachtens deshalb notwendig, weil diese Frage nur in einem die Methoden- und Theorieschulen sowie die vielen Spezial- und Subdiskurse übergreifenden Diskurs beantwortet werden kann.

Bisher wurden solche Diskurse auf drei Wegen angestrebt: Erstens durch eine eklektizistische Einebnung und Harmonisierung, die über die teilweise gravierenden methodischen und theoretischen Unvereinbarkeiten unterschiedlicher

Zugänge und Ansätze schlicht hinwegzusehen versucht. Zweitens durch den Rekurs auf Interdisziplinarität oder Methodenpluralismus; solche Ansätze tendieren allerdings eher dazu, die Probleme, anstatt sie zu lösen, offenbar werden zu lassen.¹ Die dritte Strategie bestand in unterschiedlichen Entwürfen einer übergreifenden Methodologie der Disziplin, also darin, einen bestimmten erkenntnistheoretischen Zugang und damit einhergehende methodische und theoretische Grundlagen als ein für alle verbindliches Fundament zu setzen.² Diese Strategie wird der Vielfalt der perspektivischen, thematischen und methodischen Zugänge jedoch ebenso wenig gerecht. Was wir also suchten, war ein Zugang, der eine kritische Reflexion, eine systematische Vermittlung und Einordnung der spezifischen Geltungsrahmen unterschiedlicher Forschungsansätze ermöglichte, ohne zugleich einen vermeintlichen Königsweg vorzuschreiben.

Obwohl wir mit den nachfolgenden Überlegungen also ausdrücklich keine Theorie für eine Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik anstreben, sind wir zugleich der Überzeugung, dass eine zukünftige Theorie der Gesamtdisziplin die Probleme und Denkansätze, denen wir uns nachfolgend widmen, sowie insbesondere die Ausarbeitung des Begriffsdreiecks *Erfahrung, Wissen und Handeln* aufgreifen muss. Aus diesem Grund scheint uns der Untertitel dieser Schrift sehr angemessen zu sein.

In Zeiten, in denen die Eigenständigkeit, wenn nicht sogar die Existenz der Heil- und Sonderpädagogik zumindest von einem Teil der Disziplin in Frage gestellt wird und sich in vielen Kontexten die Notwendigkeit zeigt, die Lehrer:innenbildung im Zeichen der Inklusion neu und anders zu denken wie auch zu organisieren, mag es anachronistisch, wenn nicht sogar rückwärtsgewandt erscheinen, eine theoretische Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik überhaupt nur in Erwägung zu ziehen. Wenn wir uns nachfolgend mit einigen zentralen theoretischen Problemen der Disziplin befassen, ist dies keineswegs als Plädoyer zu verstehen, zukünftig in struktureller und institutioneller Hinsicht alles beim Alten zu belassen. Im Gegenteil sind wir gut durchdachten, verkrustete Strukturen aufbrechenden und emanzipatorisch ausgerichteten Innovationen gegenüber sehr aufgeschlossen. Zugleich aber sind wir der Überzeugung, dass auch im Zeichen der Inklusion spezifische heil- und sonderpädagogische Wissensbestände ebenso wenig obsolet sein werden wie hinreichend ausdifferenzierte fachspezifische Kompetenzen. In diesem Sinne sind wir der Überzeugung, dass die von uns angemahnte Theoriearbeit in Zukunft sogar noch an Bedeutung gewinnen wird, und zwar unabhängig von der Organisationsform und dem Namen der Disziplin.

1 Vgl. etwa Specks Konzept einer „komplementär interdisziplinären Verständigung“ (Speck 1988, 72) oder als aktuelleres Beispiel Grosches Konzept einer „inter- und transdiskursiven Kooperation“ (Grosche 2017a, 58).

2 Siehe insbesondere Jantzen (1987, 1990).

Neben den bereits genannten Schriften haben wir außerdem auf folgende frühere und aktuelle Publikationen zurückgegriffen: Dederich (2013b), Dederich (2020), den Abschnitt zum Stichwort „Kritik“ aus Dederich (2021), die Passage zum Subjektbegriff aus Dederich und Dietrich (2022) sowie Seitzer (2023, 2024 i. V.).

Einleitung: Überblick und erste Annäherung

Bereits seit den 1970er und 1980er Jahren gibt es immer wieder neu aufkeimende Diskussionen und teilweise erbittert geführte Kontroversen nicht nur über Aufgaben und Ziele der Heil- und Sonderpädagogik, sondern auch über die Frage, ob die Profession wie auch die Disziplin notwendig sind und eine gut begründete Existenzberechtigung haben. Schon seit den ersten Bemühungen um die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und dann verstärkt im Kontext der Inklusion stehen nicht nur Bezeichnungen wie „Heilpädagogik“ oder „Sonderpädagogik“ in der Kritik; es gibt auch Stimmen, die für die mehr oder weniger umfängliche Abschaffung der Disziplin und Profession plädieren. Aber auch unabhängig von diesen Debatten über Inklusion gibt es zumindest in der Disziplin, das heißt der wissenschaftlichen Heil- und Sonderpädagogik, sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, was ihr Gegenstand ist und wie dieser begrifflich-theoretisch zu fassen sein könnte. Das hat zur Folge, dass sehr unterschiedliche Forschungsperspektiven eingenommen werden, die sich zum Teil radikal divergierender Methodologien und Begriffsinstrumentarien bedienen und kaum in Einklang zu bringende Vorstellungen darüber entwickeln, was die Aufgaben und Ziele der pädagogischen Praxis sein könnten.

Nun könnte man einwenden, dass diese Zustandsbeschreibung eingedenk der Tatsache, dass sich die verschiedenen Zweige und in ihnen gepflegte Stile der Disziplin seit nunmehr über zehn Jahren mehr oder weniger unisono auf die UN-Behindertenrechtskonvention beziehen, dramatisch überzeichnet, wenn nicht sogar verfehlt ist. Demnach stelle die Konvention so etwas wie einen übergreifenden, die verschiedenen Zweige und Stile einigenden normativen Bezugs- und Orientierungsrahmen dar, in dem Menschenrechte und Inklusion ein unverrückbares und nicht zu bezweifelndes Fundament bildeten. Analysiert man erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Prämissen, verschiedene Begriffssysteme, Modelle sowie Theorien von Behinderung, Konzeptionalisierungen dessen, was Pädagogik im Kontext von Behinderungen und Beeinträchtigungen sein könnte usw., zeigt sich jedoch, dass sich die jeweiligen Problemverständnisse sowie die für angemessen gehaltenen Mittel und anvisierten Ziele zum Teil radikal widersprechen. Aufschlussreich ist hier u. a. Mai-Anh Bogers „Theorie der trilemmatischen Inklusion“ (2019a, 2019b). Sie zeigt, dass drei Schlüsselkonzepte inklusionspädagogischer Theorien, die einer weitverbreiteten Auffassung zufolge als unabdingbare Voraussetzung für die Etablierung inklusiver pädagogischer und gesellschaftlicher Strukturen gelten, nämlich Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung, in einer trilemmatischen Spannung zueinander stehen. Aus dieser trilemmatischen Struktur ergibt sich, dass Inklusion eigentlich die

Erfüllung aller drei Aspekte fordert, während immer nur zwei zur gleichen Zeit erfüllbar sind (Boger 2019a, 2019b).

Am vorab skizzierten grundlegenden Problem setzt das vorliegende Buch an. Obwohl seine vier Teile auf jeweils unterschiedliche Weise um die Frage nach dem Gegenstand der Disziplin und das Problem der Gegenstandskonstitution kreisen, ist weder eine Grundlegung der Disziplin noch eine integrative Theorie intendiert, wie sie beispielsweise Wolfgang Jantzen (2010) mit seiner „synthetischen Humanwissenschaft“ im Blick hatte. Vielmehr beabsichtigen wir, das sowohl für die Wissenschaft als auch für das professionelle Handeln grundlegende Verhältnis von Erfahrung, Wissen und Handeln phänomenologisch zu untersuchen und daran anschließend einen kulturwissenschaftlich konturierten disziplinären Reflexionsrahmen zu skizzieren. Wir werden zeigen, dass die kulturwissenschaftliche Rahmung der Heil- und Sonderpädagogik in Verbindung mit dem von uns dargelegten Verständnis von Erfahrung, Wissen und Handeln eine Möglichkeit eröffnet, das Problem der Gegenstandsbestimmung und Gegenstandskonstitution anders zu fassen und damit auch gewisse theoretische Sackgassen zu vermeiden, in die viele disziplinäre Diskurse bzw. einzelne Positionen früher oder später zu geraten drohen.

Bevor wir diesen Gedanken eingehender entfalten, werden wir *im ersten Teil* versuchen, das von uns identifizierte zentrale Problem der Disziplin genauer zu fassen und zu begründen, warum wir es überhaupt als solches begreifen. Dies wird nicht in einem historisch-systematischen Zugang erfolgen, sondern mit Blick auf eine aktuelle Kontroverse, an der sich das Problem der Gegenstandskonstitution der Disziplin exemplarisch aufzeigen lässt. Im Fokus dieser Kontroverse stehen zwei von uns identifizierte nicht nur sehr unterschiedliche, sondern in bestimmter Hinsicht gegensätzliche und schwer vereinbare Zugänge zu Forschung und Theoriebildung.

An diesen ausführlichen Problemaufriss schließt der *zweite Teil* an, der einer phänomenologischen Darstellung und Reflexion des komplexen Zusammenhangs von Erfahrung, Wissen und Handeln gewidmet ist. Durch eine schrittweise Einführung in phänomenologisches Denken und dessen Anwendung auf zentrale Fragen und Probleme der Heil- und Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft³ werden wir zu zeigen versuchen, dass verschiedene disziplinäre

3 Im Folgenden verwenden wir überwiegend die Bezeichnung Praxiswissenschaft, wobei wir der Differenz zur Handlungswissenschaft, von der wir an wenigen Stellen ebenso sprechen werden, keine tiefere Bedeutung beimessen. Den Unterschied zu einer angewandten Wissenschaft halten wir mit Verweis auf Wieland (2015, 19–32) jedoch für gravierend. Die Heil- und Sonderpädagogik ist eine Praxiswissenschaft, insofern sich erstens eine Diskrepanz zwischen theoretischen Systemen und Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen feststellen lässt, sodass Theorie zweitens nicht einfach ‚angewandt‘ werden kann, wie etwa die Physik als Grundlagen-theorie in der Elektrotechnik Anwendung findet. Vielmehr bedarf es einer Vermittlungsgröße zwischen Theorie und Praxis (Haltung, Stil, Takt, praktische Urteilskraft usw.), um Übergänge

Anstrengungen, die sich in der Beobachtung, Befragung und Kritik der Praxis verdichten, als responsiv zu begreifen sind und an den lebensweltlichen und praktisch-pädagogischen Erfahrungszusammenhang zurückgebunden werden müssen. Eine solche Rückbindung ist, so soll deutlich werden, auch für eine sich dezidiert von der pädagogischen Praxis abgrenzende Erziehungswissenschaft unerlässlich. Einerseits werden wir auf Grundlage einer solchen responsiven Phänomenologie und in Bezugnahme auf den Gegenstandspositivismus, der einen Teil der Disziplin beherrscht, argumentieren, dass bestimmte Fragen, Probleme, Konzepte und bevorzugte Methoden zur Wissensgewinnung nicht objektiv vorgegeben sind, sondern sich erst in der Erfahrung in einer bestimmten Weise konturieren. Andererseits werden wir auf der gleichen Grundlage anhand (radikal-) konstruktivistischer Ansätze zur Gegenstandskonstitution der Disziplin zeigen, dass die disziplinären Probleme, theoretischen Desiderata und Forschungsbedarfe nicht ‚aus der Luft gegriffene‘ Konstruktionen sind, sondern deshalb thematisch werden, weil sie sich der Erfahrung aufdrängen und auf eine jeweils bestimmte Weise zeigen. Unsere These lautet, dass weder Gegenstandspositivismen noch Konstruktivismen diesen komplexen Zusammenhang von Erfahrung, Wissen und Handeln angemessen zu erfassen und zu rekonstruieren vermögen.

Unter Rückgriff auf kulturwissenschaftliche Überlegungen werden wir anschließend im *dritten Teil* dieser Schrift darlegen, wie sich die Verquickung von Erfahrung, Wissen und Handeln in einem kulturwissenschaftlich konturierten Denkraum reflektieren lässt. Damit soll nicht behauptet werden, dieser Denkraum sei Grundlage eines objektiven Wissenssystems. Vielmehr wird im Zusammenspiel mit der phänomenologischen Perspektive deutlich, dass sich in den Aufmerksamkeitsstrukturen, die unserer lebensweltlichen Erfahrung zugrundeliegen, schon ein kulturell und historisch gewachsenes Wissen sedimentiert hat, in dem Figurationen der Macht wirksam werden: Dass uns etwas aufmerken lässt und *als etwas* auffällt, ist immer auch durch ein System von situativen, institutionellen, sozialen, kulturellen, politischen, ökonomischen und normativen bzw. rechtlichen Techniken der Aufmerksamkeit mitbedingt. Damit kommt zumindest indirekt auch das mitproduzierte Negative in den Blick: das, was nicht bemerkt wird, ungesehen und ungehört bleibt. Auch diese Thematik wird sich wie ein roter Faden durch die Kapitel dieses Buchs ziehen. An ihm lässt sich zeigen, dass theoretische und methodologische Zugänge zu Fragen und Problemen der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik wie Optiken wirken, die diese Fragen und Probleme auf jeweils sehr unterschiedliche Weise, jedoch unausweichlich selektiv und exklusiv figurieren. Zugleich wird deutlich werden,

zwischen Wissenschaft und Praxis zu gewährleisten. Drittens ist im Falle der Heil- und Sonderpädagogik von einem Primat der Praxis gegenüber ihrer theoretischen Rationalisierung und Reflexion auszugehen, sodass die Praxis der Theoriebildung immer vorausgeht.

dass die dezidierte Analyse der situativen, institutionellen, sozialen, kulturellen, politischen, ökonomischen, rechtlichen und normativen Bedingungen dafür, dass etwas als dieses oder jenes zur Aufmerksamkeit kommt, während anderes unbeachtet bleibt, ebenso wenig zu einem objektiven Fundament des Wissens führt.

In diesem Sinne unterscheidet sich unser Standpunkt von einem radikal (de-)konstruktivistischen, der häufig ebenso in enger Verknüpfung mit einem kulturwissenschaftlichen Programm auftritt. Ein solches Wissenschaftsprogramm leitet aus der Einsicht, dass Erfahrungen mit kulturell und historisch situierten Wissensformationen verknüpft sind und immer im Akkord mit bestimmten Machtkonstellationen auftreten, das übergeordnete Ziel ab, sich ausschließlich einer machtkritisch unterfütterten Arbeit der Kritik und Dekonstruktion des bestehenden Wissens zu widmen. Ebendiese Programmatik bezeichnen wir mit dem Begriff eines kritisch-dekonstruktivistischen Stils. Zwar ist es plausibel, dass die Einsicht der historischen und kulturellen Situiertheit sowie der Machtverschränkung des Grundlagenwissens eine kritische Selbstreflexion gebietet. Auch teilen wir die Ansicht, dass es durchaus auch Aufgabe der Wissenschaft ist, auf unzureichend abgesicherte Annahmen hinzuweisen und entsprechende Kurskorrekturen anzuvisieren. Da wir jedoch voraussetzen, dass die Probleme, die sich allererst in Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen der Praxis zeigen, aufgrund ihrer Situiertheit und ihrer Verschränkungen mit Machtverhältnissen nicht gleichsam als ‚aus der Luft gegriffene‘ Beobachter:innenkonstruktionen gelten können, nehmen wir an, dass sie sich nicht durch die bloße Einnahme einer machtkritischen, dekonstruktivistischen Perspektive einfach wieder in Luft auflösen. Eine Praxiswissenschaft, die sich damit begnügt, die konkreten Probleme, die sich Handelnden stellen, auf einer sehr abstrakten theoretischen Ebene analytisch aufzulösen, verfehlt ihren Zweck, ein (durchaus auch kritisches) Wissen zu liefern, das in den komplexen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen zur Orientierung beitragen kann.

Im *vierten Teil* schließlich werden wir noch einmal die Blickrichtung ändern und uns mit der Normativität einem Komplex von Fragen zuwenden, der in weiten Teilen der Disziplin entweder noch gar nicht oder nicht hinreichend fundiert zur Kenntnis genommen und bearbeitet wird. Hier werden wir vor allem ethische Fragen adressieren, ohne jedoch eine Ethik der Heil- und Sonderpädagogik ausformulieren zu wollen. Vielmehr wird es uns darum gehen, in Anschluss an die Phänomenologie der Responsivität einen Zugang zu ethischen Fragestellungen zu skizzieren, der in Zukunft einer weiteren Ausarbeitung und auch bereichsspezifischen Spezifikation bedarf.

Soweit sollte deutlich geworden sein, dass die nachfolgend entwickelten Gedankengänge nicht der Ertrag eines dekontextualisierten Blicks und einer ortlosen Rede sind. Deshalb sei von Anfang an klargestellt, wie wir uns im disziplinären Feld situieren. Wir begreifen die Heil-, Sonder- und Behindertenpädago-

gik als Praxiswissenschaft, in der Erfahrung, Wissen und Handeln auf komplexe Weise miteinander verschränkt sind. Als eine so verstandene Wissenschaft muss sie, trotz ihrer Eigenständigkeit gegenüber der Praxis und ihrer durchaus divergierenden Blickrichtung, eine Verbindung zu den Praxisfeldern aufweisen. Eine ihrer substantiellen und originären Aufgaben besteht darin, auf methodisch gesicherte und theoretisch plausibilisierte Weise Wissen zu produzieren, das zumindest indirekt in Bezug auf praktische Probleme Orientierung zu schaffen vermag wie auch Wege der Bearbeitung als relevant identifizierter Probleme aufzeigen kann. Orientierung stiften bedeutet im Kontext von Wissenschaft zunächst, erfahrungsbasiert und auf eine theoretisch schlüssige Weise Komplexität gleichzeitig zu erfassen und diese im Modus ihrer Steigerung zu reduzieren; Kategorien zur Verfügung zu stellen und Merkmale zu bestimmen, die es erlauben festzustellen, was genau sich in einer gegebenen komplexen Situation als fragwürdig und problematisch, als pädagogisch bedeutsam und zum Handeln auffordernd erweist, welche Ziele das Handeln zu verfolgen hat und welche Mittel zu deren Realisierung angemessen sind⁴.

Nun ist praktisches Handeln nur in einer gleichermaßen natürlichen und personalen Einstellung möglich. Natürlich bedeutet, dass wir die uns situativ gegebene Wirklichkeit zu zunächst als fraglos gegeben voraussetzen:⁵ Wir sehen, dass ein Kind weint, und was immer dieses Weinen im Einzelnen bedeuten mag, verlangt es uns eine Antwort ab, beispielsweise, indem wir es fragen, was vorgefallen ist, oder indem wir es trösten. Wir stellen fest, dass manche Kinder Schwierigkeiten damit haben, bestimmte Rechenoperationen durchzuführen, einfache Texte sinnverstehend zu lesen oder aufwallende Affekte zu regulieren, ohne den Unterricht zu stören oder gar zu sprengen. In der natürlichen und personalen Einstellung fragen wir nicht, ob die Schwierigkeit eines neunjährigen Kindes, die Subtraktionsaufgabe $11-3$ zu lösen, eine Konstruktion eines beobachtenden Systems ist. Wir fragen auch nicht, ob sich unsere Wahrnehmung, dass das Kind weint, empirisch validieren lässt. Wir fassen solche Situationen und Ereignisse zunächst als Gegebenheit auf, und zwar selbst dann, wenn wir sie nicht hinnehmen, sondern etwas daran ändern wollen. Sie zunächst als gegeben zu betrachten ist unausweichlich, denn sie fordern uns dazu auf, etwas zu tun: das weinende Kind zu trösten und das an der Rechenaufgabe scheiternde Kind zu unterstützen. Zugleich drängen sich in pädagogischen Kontexten Fragen auf, deren Beantwort-

4 Zum Problem der Orientierung aus philosophischer Sicht vgl. Liebsch/Stegmaier (2022)

5 Die Begriffe der natürlichen und personalen Einstellung, wie sie hier gebraucht werden, entstammen der Phänomenologie Edmund Husserls (1952, 137 ff.). Die personale Einstellung entwickelt Husserl als eine Art Akzentuierung der natürlichen Einstellung. Mit dem Begriff weist Husserl darauf hin, dass wir nicht nur sinnlich wahrgenommene Gegenstände in unserer Umwelt als fraglos gegeben hinnehmen, sondern dass zu diesen Fraglosigkeiten zahlreiche ‚geistige‘ Aspekte zählen, die unser personales Zusammenleben mit anderen Menschen sozusagen als ‚Common Sense‘ durchwirken (vgl. Dzwiza-Ohlsen 2019, 260).

tung einen Reflexionsprozess in Gang setzt, der seinerseits ein gewisses Maß an Distanzierung erfordert: Warum weint das Kind, warum tut es sich mit dieser Rechenaufgabe so schwer? Was braucht dieses Kind? Was muss ich tun? Unsere auf die gegebene Situation eingehenden bzw. auf sie antwortenden Handlungen erfolgen nicht voraussetzungslos, sondern immer in einem spezifischen Deutungs- und Wissenshorizont. Somit sind diese Handlungen nicht außerhalb jeglicher Kontexte und vollziehen sich nicht in reiner Spontaneität. Erst der gegebene Horizont ermöglicht ein *pädagogisches* Verständnis der angedeuteten Situationen. Ohne einen gegebenen Deutungs- und Wissenshorizont wäre pädagogisches Handeln schlechterdings nicht möglich. Das aber heißt: Pädagogisch Tätige müssen genauso wie sozialarbeiterisch, logopädisch, psychotherapeutisch oder ärztlich Tätige von gewissen auf Erfahrungswissen basierenden *Setzungen* ausgehen, die ihre jeweilige Handlungswirklichkeit ausmachen – also beispielsweise, dass es Lernschwierigkeiten oder soziale, entwicklungsbezogene Problemlagen gibt, die nicht gleichgültig hinzunehmen sind. Weil praktisches Erfahrungswissen häufig routinemäßig greift und wir dazu tendieren, es trotz seiner Irrtumsanfälligkeit nicht zu hinterfragen, ist die Reflexion praktischen Handelns unabdingbar. Reflexion bedeutet nicht nur, über ein konkretes Thema oder ein spezifisches Problem nachzudenken. Gemeint ist auch die Beschäftigung mit der Frage, wie sich Erfahrungen bilden und wie sie angemessen erfasst und beurteilt werden können. Das ist nicht nur wichtig, um Vorurteile und Fehlannahmen aufzudecken, sondern auch, um neue Zugänge und Anhaltspunkte dafür zu finden, wie pädagogischen Erfordernissen zu begegnen ist.

Während sich uns also pädagogische Fragen in der natürlichen Einstellung unausweichlich aufdrängen, geht die pädagogische Reflexion mit einer Dezentrierungsbewegung einher, das heißt mit dem Heraustreten aus pädagogischen Handlungssituationen und der Einklammerung unhinterfragter Wirklichkeits- und Richtigkeitsannahmen. Diese Dezentrierungsbewegung ist auch erforderlich, um gerade mit Blick auf problematische Situationen, denen entweder mit eingeübter Routine nicht beizukommen ist oder die durch eingeübte Routinen immer weiter verfestigt und zementiert werden, den Blick zu öffnen und neuen Antwortmöglichkeiten Raum zu geben. Aber auch hier gilt, dass Handlung und Reflexion zwei unterschiedliche Modi des Sichbeziehens auf eine Situation sind, die allerdings stets in einer zeitlichen Verschiebung auftreten und daher niemals ganz zur Deckung kommen können. Wir können nicht gleichzeitig in einer Situation handeln und umfassend über dieselbe Situation reflektieren. Dies ist nur möglich, wenn wir sie bereits ‚verlassen haben‘ und deren zuvor unhinterfragte Rahmenbedingungen uns erst durch die Dezentrierungsbewegung in ihrer Fraglichkeit aufscheinen. Die Situation, in der wir handelnd involviert sind, und die Situation, über die wir reflektieren, sind uns also je anders gegeben, nämlich einerseits als eine, in die wir involviert sind und andererseits als eine, über die wir nachdenken. Trotz des Auseinandertretens und der zeitlichen Verschiebung ist

und bleibt die Reflexion aber auf das bezogen, *was* sie reflektiert – sie ist ein responsives, das heißt antwortendes Geschehen. Wenn sie diesen Bezug hingegen verliert, wird sie selbstbezüglich und selbstgenügsam. Eine solche bezugslose Reflexion hat ein echtes Interesse an den Phänomenen, denen sie sich verdankt, abgeschüttelt. Hier mag ein wesentlicher Unterschied zwischen der Reflexion von Praktiker:innen und der wissenschaftlichen Reflexion bestehen (vgl. Seitzer 2024, i. V.): Wenn Praktiker:innen über die Bedingungen ihres Handelns nachdenken, ist der Radikalität, mit der sie diese in Frage stellen können, eine pragmatische Grenze gegeben. Ebendiese Bedingungen werden am nächsten Tag wieder als unhintergehbare Grenze ihrer Handlungsspielräume wirksam sein. Sie können sich z. B. fragen, ob sie ein aufrührerisches Verhalten von Schüler:innen statt als Provokation nicht auch als Ausdruck von Hilflosigkeit auffassen sollten. Diese Änderung des thematischen Horizonts kann ihnen bereits radikal neue Handlungsansätze und Antwortspielräume erschließen. Sie haben aber (zumindest in dieser konkreten Situation) nichts davon, das zu einer sozialen Konstruktion oder einem Resultat kulturell und historisch situierter Deutungs- und Bewertungsmuster zu erklären, was sie am Verhalten der Schülerin bzw. des Schülers zum Handeln und Nachdenken herausgefordert hat. Denn spätestens am nächsten Tag werden sie sich dieser Herausforderung wieder stellen müssen. Diesen Reflexionsbogen, der letztlich immer zu den Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen zurückführt, können Wissenschaftler:innen nicht nur erheblich weiter ausdehnen, sondern auch auflösen, um sich ganz in ihre theoretischen Kontemplationen zu versenken.

Mit diesen kurzen Ausführungen zum Reflexionsbogen, der – sofern er nicht in theoretizistischer Haltung gekappt wird – immer bei einer Erfahrung seinen Ausgangspunkt nimmt, um schließlich wieder dahin zurückzuführen, haben wir bereits in sehr kondensierter Form eine Grundeinsicht der responsiven Phänomenologie vorweggenommen. Sie steht in scharfem Kontrast zum empirisch-pragmatischen und kritisch-dekonstruktiven Stil, mit denen wir uns im weiteren Verlauf auseinandersetzen werden. Erhebliche Divergenzen bestehen sowohl hinsichtlich des von uns angenommenen Ausgangspunktes, der, wie dargelegt, in der Erfahrung und somit nicht vollständig in unserer Hand liegt, als auch hinsichtlich des Fluchtpunktes der wissenschaftlichen Reflexion, der in ebendieser Erfahrung besteht: Die Fragen, auf die wissenschaftliche Reflexion zu antworten hat, erheben sich aus den Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen der Lebenswelt, in denen sich diese Antworten letztendlich auch bewähren müssen (Jantzen 1987, 88). Damit wenden wir uns der angekündigten Problemanalyse zu.

Teil I: Ein disziplinärer Problemknoten

Im Hintergrund des Problemkomplexes, der sich um das Begriffsdreieck *Erfahrung, Wissen und Handeln* aufspannt, steht letztlich die Frage nach der Möglichkeit und Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Fundierung und Legitimation der Heil- und Sonderpädagogik und mithin die Frage nach dem Status der Heil- und Sonderpädagogik als Wissenschaft. Aus der Erkenntnis, dass sich die Disziplin kaum letztgültig legitimieren lässt, ohne dabei unausweichlich auf eine Definitionsmacht bezüglich ihres Gegenstandes und ihrer Adressat:innen zurückzugreifen (vgl. Laubenstein 2008, 33), erwächst eine bis heute anhaltende tiefreichende Skepsis gegenüber ihren eigenen Kategorien, Kriterien und Methoden. Diese methodologischen und legitimatorischen Verunsicherungen werden unter dem Titel der „Krise der Heilpädagogik“ bereits seit den späten 1980er Jahren im Fach verhandelt (vgl. Speck 2003). Ohne Frage sind gewisse Unstimmigkeiten und Differenzen innerhalb der Diskurse einer wissenschaftlichen Disziplin nicht ungewöhnlich und können unter Umständen als Ausdruck einer lebendigen Wissenschaft begriffen werden. In der Debatte um eine – tatsächliche, herbeigeschriebene, nicht existente – Krise der Disziplin vertrat Andreas Möckel ebendiesen Standpunkt, weshalb er die Vertreter:innen der Disziplin dazu aufforderte, die Krise abzusagen und zum Tagesgeschäft zurückzukehren (vgl. Möckel 1996). Wenn auch wir den (heute vielleicht noch mehr als damals schon) viel strapazierten Begriff der Krise vermeiden wollen, kommen wir dennoch zu der Feststellung, dass einige der Fragen, die in der damaligen Grundlagendebatte aufgeworfen wurden, bis heute nicht nur ungeklärt sind, sondern sich noch weiter verschärft haben.

Dies wollen wir folgend erörtern, wobei wir in vier Schritten vorgehen. Im ersten Schritt werden wir eine Arbeitsdefinition der Disziplin vorlegen. Zum einen erscheint uns dies erforderlich, um deutlich zu machen, wovon wir so selbstverständlich sprechen, wenn wir in einem zugegebenermaßen sehr weiten Sinn die Bezeichnung „Heil- und Sonderpädagogik“ gebrauchen. Zum anderen sprechen wir später von einer Zerfaserung oder Zerrissenheit der Disziplin. Diese Rede impliziert das problematische Ideal einer zumindest in Grundzügen intakten Ganzheit oder Einheit. Unsere Arbeitsdefinition wird deutlich machen, dass wir die Bezeichnung zusammenfassend, aber nicht vereinheitlichend benutzen. Im zweiten Schritt bieten wir ein kleines disziplinäres Panorama an. Wir nehmen zunächst eine analytische Perspektive ein und erstellen ein heuristisches Schema, demzufolge unsere Fachwelt in drei idealtypische Zweige bzw. Stile zerfällt, zwischen denen nicht nur theoretische und methodologische Differenzen bestehen, sondern auch erhebliche Verständigungsschwierigkeiten.

Im dritten Schritt nutzen wir diese Heuristik, um einige Konfliktthemen und Brennpunkte unserer Disziplin zu beschreiben und zu untersuchen. Aus dieser Untersuchung werden wir im vierten Schritt unsere Schlussfolgerungen ziehen und einen Ausblick auf die Antwort geben, die wir bezogen auf die überaus komplexe Gemengelage anzubieten haben.

1 Arbeitsdefinition: Heil- und Sonderpädagogik

Angesichts der von uns hervorgehobenen Ausdifferenzierung und Zersplitterung der Fachwelt könnte irritieren, dass wir weitestgehend dennoch von *der* Disziplin im Singular sprechen. Weiterhin dürfte fraglich sein und mitunter sogar Anstoß erregen, dass wir für *die* Disziplin die sehr umstrittene Bezeichnung ‚Heil- und Sonderpädagogik‘ verwenden. Wir wollen auf beide berechtigte Kritikpunkte eingehen und eine grobe Arbeitsdefinition darlegen. Daraufhin werden wir unser Verständnis nochmal vertiefen, indem wir erörtern, wie sich aus unserer Sicht das Verhältnis der Heil- und Sonderpädagogik zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft und zu neueren Ansätzen wie der Inklusionspädagogik darstellt.

Wenn wir von der Disziplin im Singular sprechen, hegen wir damit weder die Absicht, erhebliche Unterschiede und Differenzmerkmale der vielfältigen Zugänge innerhalb der Fachwelt auszublenden, noch wollen wir die Fachwelt buchstäblich ‚zur Disziplin rufen‘, indem wir ihr ein neues theoretisches und methodisches System aufzwingen, dem sich alle Diskursteilnehmer:innen unterzuordnen hätten. Wir verstehen, um ein erstes Merkmal der Arbeitsdefinition zu nennen, die Disziplin vielmehr als eine Art Diskursarena, in der verschiedene theoretische Zugänge und Methoden aufeinandertreffen, um im besten Fall zentrale Fragen und Probleme des Fachs im kritischen Austausch verschiedener Perspektivierungen zu diskutieren. Wir sind nicht nur der Meinung, dass der Pluralismus der Methoden und Zugänge als unumkehrbarer Zustand des Fachs zu akzeptieren, sondern dass er im Sinne der Hyperkomplexität der Gegenstände, Fragen und Probleme, mit denen die Disziplin befasst ist, sogar dringend gefordert ist. Dementsprechend wenden wir uns gegen eine Form der Einheit, die einer wissenschaftlichen Monokultur gleichkäme.

Jedoch wenden wir uns ebenso gegen eine Vorstellung, die Vielfalt in der Wissenschaft schon als Selbstzweck ansieht und die Probleme, die mit einem Forschungs- und Wissenschaftspluralismus einhergehen, gleichsam unter den Teppich kehrt. Paradoxiertweise bedarf es einer Minimaldefinition von dem, was unterschiedliche Beiträge eint, um überhaupt zu verstehen, wo genau die Divergenzen unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugangsarten und Sachbezüge auszumachen sind. Pointiert gesagt: Wir müssen uns nicht über alles einig sein, aber wir sollten zumindest Einigkeit hinsichtlich der Frage erzielen können, worüber wir uneins sind. Deshalb, und nur deshalb, adressieren wir die Diszi-

plin im Singular und meinen damit einen weiten Diskursrahmen, der trotz der Vielfalt der Perspektiven, Themen und Spezialisierungen sowohl die Themen der Heil- und Sonderpädagogik als auch ihre jeweiligen binnendifferenzierten Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkte umfasst.

Hiermit kommen wir zur Frage, warum wir dennoch die durchaus strittige Bezeichnung ‚Heil- und Sonderpädagogik‘ wählen. Wir sind uns der Problematik und Kritikwürdigkeit der Bezeichnungen ebenso bewusst wie der von uns durchgehend verwendeten Doppelform. Das Für und Wider dieser Bezeichnungen denken wir dabei ebenso mit wie die fachliche Diskussion über verschiedene Versuche, diese zu ersetzen. Dazu gibt es diverse Vorschläge: „Pädagogik der Behinderten“ (Bleidick 1972), „Behindertenpädagogik“ (Jantzen 1987, 1990), „Rehabilitationspädagogik“ (Becker 1993), „Förderpädagogik“ (diese Bezeichnung wird überwiegend in administrativen Zusammenhängen verwendet, etwa als Bezeichnung für Studiengänge) oder „Integrations- bzw. Inklusionspädagogik“ (Eberwein 1995; Hinz 2009). Wenn wir die genannten Alternativbezeichnungen grob vereinfachend unter die Doppelbezeichnung ‚Heil- und Sonderpädagogik‘ subsumieren, tun wir dies nicht aus der Überzeugung, die von uns gewählte Bezeichnung wäre den anderen in irgendeiner Form überlegen. Wir tun es aus drei ziemlich trivialen Gründen: Zum einen sind sie an unserem gegenwärtigen universitären Tätigkeitsort die gebräuchlichsten, zum zweiten markieren wir damit den vergleichsweise schlichten Sachverhalt, dass wir sowohl die Institution Schule als auch außerschulische Institutionen im Blick haben. Drittens knüpfen wir mit diesen Begriffen an eine Tradition an, womit wir keineswegs ausdrücken, dass es nicht wichtig und dringend gefordert wäre, sich kritisch von dieser Tradition abzusetzen. Wir halten jedoch die Vorstellung für naiv, eine Begriffsänderung allein könnte genügen, einen vollkommen neuen und nicht von den vielfältigen Problemen affizierten Standort zu gewinnen. Wenn wir auch keineswegs abstreiten wollen, dass es manchmal hilfreich ist, eine Änderung des Denkens auch durch eine Umbenennung oder eine Art Neugründung anzuzeigen, sind wir doch dafür, dass Kritik vor allem durch ihren Inhalt und performativ durch ein mit ihrem Inhalt übereinstimmendes Handeln zu den gewünschten Transformationen führt. Begriffe lassen sich schneller wechseln als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten sich ändern lassen. Unter diesem Vorbehalt bleiben wir vorerst bei der etablierten Bezeichnung, verknüpfen dies aber mit dem Hinweis, dass wir die der Kritik daran sehr ernst nehmen.

Nach diesen Vorbemerkungen kommen wir nun zu unserer Arbeitsdefinition. Heil- und Sonderpädagogik ist eine Form pädagogischer Reflexion und pädagogischen Handelns, die immer dann zum Tragen kommt, wenn Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse aufgrund unterschiedlichster Bedingungskonstellationen in Krisen geraten, abrechen oder gar nicht erst angestrengt werden, weil sie in Relation zu bestimmten individuellen, institutionellen oder gesellschaftli-

chen Erwartungen von besonderen Herausforderungen begleitet sind, sodass es zu Gefährdungen und Ausschlüssen von Bildungsteilhabe kommt.

Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin⁶ hat über diese Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse nachzudenken. Konkret hat sie erstens empirisch zu erforschen und zu reflektieren, welche Formen des pädagogischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns unter Berücksichtigung jeweils gegebener Bedingungen und Kontexte welche Folgen nach sich ziehen, etwa im Hinblick auf den individuellen Bildungs- und Entwicklungsprozess oder die soziale Teilhabe. Zweitens hat sie zu reflektieren, welche (individuellen, familiären, institutionellen, gesellschaftlich-strukturellen, ökonomischen, politischen und epistemischen) Bedingungen oder Bedingungskonstellationen ursächlich oder zumindest maßgeblich für die Unterbrechung oder das Erschweren von Lern- und Entwicklungsprozessen bzw. für unterlassene Bildungsangebote sind. Drittens muss sie in einem andauernden Prozess gesellschaftliche Erwartungen und Anforderungsprofile mit samt den impliziten normativen Setzungen sowie maßgeblichen professionsbezogenen Werte, normativen Leitprinzipien und Ziele in ethischer und pädagogischer Hinsicht kritisch reflektieren.

Diese Minimaldefinition drängt die Klärung des Verhältnisses zur Allgemeinen Pädagogik geradezu auf, zumal sie genauso gut für die Pädagogik im Allgemeinen gelten könnte. Warum sollte es einer besonderen Disziplin und Profession bedürfen, um einzuschreiten, wenn sich in Krisen, Unterbrechungen, Abbrüchen und Ausschlüssen von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen aufgrund unterschiedlichster Bedingungsgefüge die Grenzen herkömmlicher pädagogischer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen zeigen? Könnte man nicht von der Allgemeinen Pädagogik bzw. der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und etwa den Lehrer:innen im Regelschulbetrieb ebenso erwarten, dass auch sie in kritischen Fällen ‚dranbleiben‘ und nach neuen Deutungs- und Handlungszugängen suchen? Gewiss sind Krisen, Unterbrechungen sowie Abbrüche von Lern- und Bildungsprozessen auch Gegenstand der Pädagogik im Allgemeinen. Insofern besteht der Unterschied zwischen Heil- und Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik vor allem darin, dass sich erstere aufgrund einer Spezialisierung für eine in sich sehr heterogene Gruppe von Adressat:innen konstituiert hat. Zugleich gibt es grundlegende Themen, hinsichtlich derer keine wesentlichen Unterschiede zwischen Allgemeiner Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik bestehen, etwa in Bezug auf die Bildungs- und Erziehungstheorie, die Anthropologie oder die Ethik.

Der Verzicht auf eine scharfe Trennlinie zur Allgemeinen Pädagogik ist des Weiteren der Überzeugung geschuldet, dass eine solche Abgrenzung unweigerlich in Widersprüche und Zielkonflikte geraten würde. Dies hat, nebenbei

6 Zur Unterscheidung von Disziplin und Profession vgl. Moser (2003).

bemerkt, schon Heinrich Hanselmann erkannt (vgl. Hanselmann 1941). Auch sein Nachfolger Paul Moor formulierte bekanntermaßen, Heilpädagogik sei nichts anderes als Pädagogik, vielmehr eine Form der „vertieften Pädagogik“ (Moor 1965, 260). Dieser Hinweis soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich in der Institutions- und Problemgeschichte der Disziplin durchaus Strategien der scharfen Abgrenzung nachweisen lassen. Zugleich lässt sich gerade an dieser Geschichte aufzeigen, wovon Hanselmann (1941) gewarnt hat: Je schärfer etwa aus berufs-, bildungs- oder biopolitischen Motiven die Grenze zwischen heil- und sonderpädagogischen Institutionen, Adressat:innen und Methoden im Verhältnis etwa zu Regelschulen, Regelunterricht und Regelschüler:innen gezogen wurde, umso mehr kehrten sich die vermeintlichen Ziele der Heil- und Sonderpädagogik – ganz allgemein gesprochen, Hilfe für Menschen mit Behinderung zu bieten und zur Verwirklichung ihres Bildungsrechts beizutragen – ins Gegenteil um. Ohne die Geschichte der Ausgrenzung, Selektion und Vernichtung von Menschen mit Behinderungen und die Beteiligung heil- und sonderpädagogischer Institutionen und deren Vertreter:innen an dieser Geschichte (vgl. Jantzen 1987, Hänsel 2006) verschweigen zu wollen, sind wir gleichzeitig der Auffassung, dass es verkürzt ist, das, was Heil- und Sonderpädagogik sein kann, darauf zu reduzieren.

Schließlich haben wir unsere Definition so gefasst, dass etwa auch die Materialistische Behindertenpädagogik oder eine inklusive Pädagogik darin Platz finden. So zieht auch unsere Definition materielle, ökonomische, politische und soziale Bedingungen als Ursache der Erschwernisse und Krisen von Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen in Betracht. Auch die Möglichkeit, dass der Ausschluss vom gemeinsamen Lernen aller und die Unterbringung in separierenden Bildungseinrichtungen nicht lediglich als Antwort auf diese Erschwernisse zu verstehen ist, sondern als ursächlich für eine Vielzahl von Problemen verstanden werden kann, ist durch unsere Arbeitsdefinition mitbedacht.

Die Heil- und Sonderpädagogik, wie wir sie hier verstehen, hat demnach wenig mit dem zu tun, was verschiedene Integrations- und Inklusionspädagog:innen (vgl. Eberwein 1995, Pühr 2017, 330, Merz-Atalik u. a. 2023, 157) als Kontrastfolie für ihre eigenen Konzepte entwerfen, nämlich eine Pädagogik, die (1.) im Kern eine anti-inklusive, separierende und selektionistische Programmatik verfolgt, die (2.) in einer ungebrochenen, nahezu deterministischen historischen Kontinuität zur Hilfsschulpädagogik und der Sonderpädagogik der NS-Zeit steht, in der (3.) die Differenz zwischen disziplinärer Reflexion und institutionalisierten Handlungsformen weitestgehend aufgehoben ist, sodass Wissenschaft lediglich der permanenten Legitimation heil- und sonderpädagogischer Institutionen und Praxis dient, die (4.) philosophisch durch eine ontologisierende, essentialisierende und naturalisierende Sonderanthropologie gerechtfertigt ist, also über keine sozial- und kulturkritisch erweiterte Behinderungstheorie verfügt, die (5.) die sonderpädagogische Prozessdiagnostik in den

Mittelpunkt des Handelns stellt, dieses (6.) an Konzepten wie Förderung, Optimierung und Effizienzsteigerung ausrichtet, in der es (7.) keine machtkritische Selbstreflexion gibt und die (8.) insofern den exkludierenden, ökonomisierenden und dehumanisierenden Effekten einer turbokapitalistischen Leistungsgesellschaft nicht nur weitestgehend unkritisch gegenübersteht, sondern in einer systemstützenden Funktion aufgeht.

2 Ein kleines disziplinäres Panorama: Drei idealtypische Zweige und Stile der Heil- und Sonderpädagogik

Aus der Situation langanhaltender und tiefgreifender Verunsicherung in Bezug auf die wesentlichen Grundlagen und Demarkationslinien der Disziplin geht – so unsere Diagnose – heutzutage eine Diversifizierung der Fachwelt hervor, die sich aus je verschiedenen Umgangsformen und Lösungsansätzen zu diesem Problem ergibt. Dies wollen wir nachfolgend anhand einer in ihrer Pointierung sicher etwas zu schematischen idealtypischen Unterscheidung von drei Zweigen der Disziplin bzw. mit ihnen verbundener Stile zeigen, von denen zwei unserer Auffassung nach als entgegengesetzte Pole einer vielgestaltig ausdifferenzierten Heil- und Sonderpädagogik gelten können.

Auf der einen Seite verorten wir einen *empirisch-pragmatischen*, auf der anderen einen *kritisch-dekonstruktiven* Zweig, die jeweils bestimmte Merkmale eines Denkstils aufweisen. Diese Stile zerfallen nicht, einer herkömmlichen Differenzierung folgend, in sonderpädagogische Förderbereiche. Auch wollen wir, um eine zweite gängige Unterscheidungsweise zurückzuweisen, nicht schlicht die polarisierende und aus wissenschaftstheoretischer Sicht wenig produktive Frontstellung zwischen theoretischen und empirischen Zugängen reproduzieren. Wir meinen vielmehr, dass diese Stile sich nicht nur durch unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse und damit einhergehend methodische Präferenzen sowie unterschiedliche Auffassungen von der Aufgabe und Funktion der Disziplin auszeichnen, sondern Wissenschaft auf sehr stark divergierende Weise verkörpern. Dabei geht es uns nicht darum, die Heil- und Sonderpädagogik insgesamt durch ein System mehr oder wenig klar umschriebener Zweige und Stile zu ordnen. Vielmehr wollen wir anhand unserer quasi heuristischen Unterscheidung das unserer Auffassung nach grundlegende Problem der Disziplin möglichst klar und plastisch herausarbeiten.

Bevor wir uns den idealtypischen Zweigen und Stilen zuwenden, wollen wir kurz erläutern, was wir jeweils unter Idealtyp, Zweig und Stil verstehen. In Anschluss an Max Weber ist ein Idealtyp ein begriffliches, methodisches und theoretisches Mittel, das nicht darauf abzielt, die empirische Wirklichkeit in ihrer Mannigfaltigkeit möglichst genau abzubilden, sondern die Mannigfaltigkeit heuris-

tisch zu systematisieren und zu ordnen (vgl. Weber 1988, 190 ff.). Obwohl sich die beiden von uns identifizierten Idealtypen teilweise überlappen, sodass es durchaus zu Mischformen kommen kann, folgen sie deutlich unterscheidbaren Rationalitäten.

Wir sind uns bewusst, dass die Rede von Zweigen der Disziplin irreführend ist, weil sie in ihrem metaphorischen Gehalt auf eine übergeordnete Einheit oder Ganzheit verweist, hier einen Baum. Das könnte dahingehend verstanden werden, die verschiedenen Zweige seien Teile eines ausdifferenzierten, in sich aber kohärenten Ganzen. Dies ist ausdrücklich nicht gemeint. Gemeint ist ganz schlicht, dass es im disziplinären Feld der Heil- und Sonderpädagogik unterschiedliche Ausdifferenzierungen gibt, die durch jeweils untereinander geteilte wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Präferenzen, Publikationsorte, einen Zitationskanon usw., aber auch durch selektive und exklusive Kooperationsnetzwerke charakterisiert werden können. Diese Zweige sind keineswegs immer formale Einheiten, doch reichen die genannten Präferenzen häufig aus, ein Netzwerk einander sehr ähnlicher Interessen, Problemwahrnehmungen, Forschungskulturen, Lösungsansätze usw. entstehen zu lassen. Die Zweige unterscheiden sich voneinander dadurch, dass sie charakteristische unterschiedliche Stile reproduzieren. Daher sei etwas genauer auf den Begriff des wissenschaftlichen Stils eingegangen.

2.1 Exkurs zum Begriff des wissenschaftlichen Stils

Die Bezeichnung „Stil“ geht etymologisch auf das lateinische Wort „stilus“ zurück, was so viel wie „spitzer Pfahl“ oder „Griffel“ bedeutet. Der Stilbegriff bezieht sich auf die Form und nicht auf den Inhalt: Nicht etwa, was jemand sagt oder schreibt, sondern *wie* es gesagt oder geschrieben wird, ist Gegenstand von Stilfragen (vgl. Müller 1998, 150). Neben dieser Schwerpunktverlagerung vom Inhalt auf die Form weckt der Begriff des Stils Assoziationen, die ihn mit Konzepten wie Persönlichkeit, Charakter, einer bestimmten Gewohnheitsstruktur oder dem Habitus verknüpfen, etwa ein bestimmter Schreib-, Kleidungs- oder Tanzstil oder allgemein gesagt ein Ausdrucksstil. Die von uns herausgearbeiteten Stile lassen sich teils auf individuelle Neigungen, zu großen Teilen jedoch auch auf eine bestimmte – in diesem Fall wissenschaftliche – Sozialisation und ihre machtvolle Einwirkung auf das sich herausbildende Wissenschaftssubjekt zurückführen (vgl. Bourdieu 1988). Somit hat der Begriff einerseits wissenschaftssoziologische, andererseits auch ästhetische Implikationen, denen mit stichhaltigen Argumenten nur schwer beizukommen ist.

Der Stilbegriff wurde insbesondere durch Ludwik Flecks Arbeit in die Wissenschaftstheorie eingeführt. In seiner wissenschaftshistorischen Untersuchung zur *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* (1980) zeigt er an

Beispielen aus der medizinischen Forschung, dass die Herausbildung dessen, was als wissenschaftliche Tatsache gelten kann, an Kollektive gebunden ist, die durch einen spezifischen Denkstil charakterisiert werden können. Die Herausbildung von Denkstilen erfolgt unter spezifischen historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen. Ein Denkstil legt fest, was überhaupt als wissenschaftliches Problem gilt, welches die angemessenen Methoden sind, es zu erforschen, worauf die Wahrnehmung im Prozess der Forschung ausgerichtet wird, wie das Wahrgenommene gedanklich verarbeitet wird und schlussendlich, was als wissenschaftliche Tatsache und als wissenschaftlich verbriefte Wahrheit gelten kann (Fleck 1980). Demgemäß sind wissenschaftliche Tatsachen nicht ahistorisch und überkulturell gültig, sondern unauflöslich mit historisch wandelbaren kultur- und gruppenspezifischen Ansichten, Lehrmeinungen und Deutungskontexten verknüpft.

Flecks Arbeiten können als Vorläufer dessen gelten, was später historische Epistemologie genannt wurde (vgl. Rheinberger 2007). Nach einer These von Lambert Wiesing, die er in seinem Buch *Stil statt Wahrheit* (Wiesing 1991) entwickelt, hat das Scheitern metaphysischer Letztbegründungsansprüche bzw. des Anspruchs, ewigen und unverrückbaren Wahrheiten auf die Spur kommen zu können, maßgeblich dazu beigetragen, dass formale und, damit einhergehend, Stilfragen in den Vordergrund des Ringens um Geltungsansprüche getreten sind.

Flecks Arbeiten machen darüber hinaus auch deutlich, warum die Verständigung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Denkkollektive und Denkstile so schwierig ist. Denkstile homogenisieren und kollektivieren wissenschaftliches Denken und wissenschaftliche Praktiken. Weil Angehörige eines Denkstils über hinreichend ähnliche Wahrnehmungs- und Denkllogiken, methodische Präferenzen und ‚epistemische‘ Überzeugungen (etwa hinsichtlich der Frage, was überhaupt der Sinn und Zweck von Wissenschaft ist) verfügen, können sie sich relativ problemlos darauf einigen, was als wissenschaftliche Erkenntnis, was als wahr oder falsch gelten kann. Mit einem Stil geht nicht nur eine bestimmte epistemologische und methodologische Verfahrensweise in der Produktion von Wissen sowie eine bestimmte Einbettung dieses Wissens in ein übergreifendes System von Überzeugungen einher, sondern auch eine bestimmte Art, dieses Wissen zu kommunizieren, begrifflich und methodisch zu inszenieren und unter Rückgriff auf die jeweils geltende wissenschaftspolitische Rhetorik als „exzellent“ und „innovativ“ zu verkaufen. Ein für die Wissenskultur durchaus nachteiliger Effekt der Ausbildung stark voneinander abgegrenzter Stile und Zweige zeigt sich darin, dass sie zunehmend inkommensurabel werden und es in der Folge umso schwerer wird, einander zu verstehen.

Welche Bedeutung Fragen des Stils im Sinne Flecks heute in der Heil- und Sonderpädagogik haben, wurde im Rahmen des in Fachkreisen kontrovers diskutierten „Kuno-Fakes“ deutlich, auf den wir an späterer Stelle näher eingehen werden: 2016 hatten Stephan Ellinger und Katja Koch in der *Zeitschrift für Heil-*

pädagogik einen Fake-Artikel mit dem Titel *Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms ‚Kunobleibt am Ball‘ (KUBA)* publiziert (Ellinger / Koch 2016). Mit dieser Aktion konnten sie deutlich machen, wie dominant die Frage des Stils geworden ist und wie die eigentlich zentrale wissenschaftliche Aufgabe, nämlich die Suche nach dem methodisch und theoretisch besser abgesicherten Argument, in den Hintergrund gerückt ist.

Festzuhalten ist, dass es sich bei den Differenzen des Stils, so wenig diese ihrerseits wissenschaftlich begründet sind, um solche handelt, die sehr unterschiedliche Vorstellungen von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit indizieren, und somit von dem, wie sich Wissenschaft als soziales und kulturelles Phänomen realisiert, überhaupt nicht getrennt werden können.

2.2 Zweige und Stile der Heil- und Sonderpädagogik

Wir kommen nun zu den Zweigen und den mit ihnen verbundenen Stilen. Da es uns um eine idealtypische Darstellung geht, erlauben wir uns in dieser ersten skizzenhaften Annäherung eine gewisse Pointierung. Es ist nicht unsere Absicht zu zeigen, dass die Stile in welchem Sinn auch immer falsch wären. Vielmehr gehen wir davon aus, dass sowohl der empirisch-pragmatische wie auch der kritisch-dekonstruktive Stil in bestimmten Hinsichten Vorzüge aufweisen, durch die beide für die Realisierung je bestimmter Erkenntnisinteressen besonders gut geeignet sind. Zugleich glauben wir zeigen zu können, dass sie in bestimmten Hinsichten mit methodischen und theoretischen Engführungen arbeiten, die dazu führen, dass jeweils bestimmte pädagogische Fragen und Probleme unterbeleuchtet bleiben. Dies werden wir anhand des zentralen Begriffsdreiecks *Erfahrung, Wissen und Handeln* näher untersuchen.

Der empirisch-pragmatische Stil

Eine erste Option für die Konzeptualisierung von Erfahrung, Wissen und Handeln besteht darin, den vorläufigen, unabgeschlossenen und nicht letztendlich zu begründenden Charakter des disziplinären Wissens, das zudem unauflösbar mit bestimmten normativen Annahmen verquickt ist (Speck 2003, 35 f.), auf sich beruhen zu lassen und sich ganz auf die Seite einer bestimmten Auffassung von Pragmatik zu schlagen. Diese zu einem Zweig der Disziplin verdichtete und mit einem typischen Stil verknüpfte Option nennen wir *empirisch-pragmatisch*. Dieser Stil richtet seinen Hauptfokus auf Intervention, genauer: auf die Folgen von Interventionen, die sich in beobachtbaren und messbaren Variablen niederschlagen. Es geht ihm primär um Wirkungen, und zwar um solche, die sich evidenzbasiert

anderen, weniger gut oder gar nicht belegten Wirkungen gegenüber als überlegen erweisen.

Quantifizierung *von* und Fokussierung *auf* Wirkung stehen symptomatisch für diesen Stil. Das bedeutet nicht, dass ausschließlich auf quantifizierende Methoden zurückgegriffen wird, jedoch wird ihnen ein höheres Maß an Exaktheit und Objektivität zugeschrieben. Für die Praxis als relevant und handlungsleitend angesehenes Wissen ist vorzugsweise empirisch-quantitativ gewonnenes bzw. abgesichertes Wissen. Typisch ist zudem ein empiristisch eingegerter Erfahrungsbegriff, das heißt die Gleichsetzung von Erfahrung und Empirie. Dem entspricht eine zumindest quasi-technologische Auffassung von Handlung, die diese als methodengeleitete Wissensanwendung versteht und sich durch die Einhaltung möglichst standardisierter Abläufe und Verfahren sowie die Orientierung an methodisch festgelegten Zwecken kontrollieren und optimieren lässt. Im Hinblick auf die zugrundeliegenden wissenschaftstheoretischen und methodologischen Annahmen operiert dieser Stil naturwissenschaftsanalog. In seiner deutlichsten Ausprägung hat er klassisch pädagogische Gesichtspunkte weitgehend hinter sich gelassen und setzt auf verhaltenswissenschaftlich fundierte Intervention, vor allem auf behaviorale und kognitive Techniken, die erwünschtes Verhalten und bestimmte überprüfbare kognitive bzw. mentale Operationen herbeiführen sollen. Zu den Charakteristika dieses Zweigs gehört weiterhin, dass das in der Praxis und durch die Praxis gesammelte Erfahrungswissen quasi a priori unter Verdacht steht, defizitär zu sein. Deshalb gilt es, dieses Erfahrungswissen durch evidenzbasiertes Wissen, das die universitäre Forschung bereitstellt, zu korrigieren und in einem andauernden Prozess der Prüfung bzw. Evaluation zu implementieren. Einige von vielen möglichen Beispielen für Arbeiten, die wir diesem Zweig zuordnen, sind die Publikationen von Hartke u. a. (2017), Börnert-Ringleb und Wilbert (2019), Blumenthal u. a. (2020), Kuhl u. a. (2021), Schurig u. a. (2022).⁷

Die Kritik an diesem Zweig moniert, dass die Perspektive, aus der heraus eine bestimmte Wirkung als wünschenswert erscheint bzw. bestimmte Merkmale als interventionsrelevant herausgestellt werden, wegen unzureichender theoretischer Rahmung unreflektiert bleibt (vgl. Dederich/Felder 2019). Zwar

7 Dies ist eine der wenigen Stellen, an denen wir Beispiele für mögliche Vertreter:innen der jeweiligen Zweige oder Stile nennen. Es würde jedoch die Absicht unserer Kritik konterkarieren, diese an einzelne Wissenschaftler:innen oder Werke zu richten und damit auch zu personalisieren. Da die Zweige und Stile nicht ohne Einschränkungen durch einzelne Werke oder deren Urheber:innen repräsentiert werden können, sind diese Nennungen so zu verstehen, dass sich diese nach unserer Einschätzung dem einen oder anderen Idealtypus annähern; es soll jedoch nicht behauptet werden, dass sie ihm umfänglich entsprechen. Im Sinne eines kritisch-konstruktiven Austauschs, der viel eher unsere Absicht ist, wäre es ohnehin sinnvoller offenzuhalten, ob, und wenn ja, inwieweit sich unsere Kolleg:innen selbst dem einen oder anderen Stil oder Zweig zuordnen und sich von der jeweiligen Kritik angesprochen fühlen.

mag die Wirksamkeit einer Intervention im Rahmen eines vorab definierten methodischen Rahmens erwiesen sein – aber das allein belegt noch nicht deren *pädagogische* Richtigkeit. Die Reflexion auf die Richtigkeit einer Intervention würde aus Sicht der Kritik einen verstehenden Zugang beispielsweise zur Erziehungswirklichkeit von Schüler:innen sowie Klärung des normativen Gehalts von Interventionen und ihren Begründungen erforderlich machen. Jedoch ist das Verstehen innerhalb des empirisch-pragmatischen Stils eher nachrangig und die normative Reflexion hat hier keinen systematischen Ort.

Domäne des Stils ist, was Balzer und Bellmann die „Theaterperspektive“ (Balzer/Bellmann 2019, 22) nennen: Die Forschung hat es sich gleichsam im Zuschauer:innenraum bequem gemacht, während auf der Bühne das Tun „einer praktisch involvierten und engagierten Pädagogik“ (ebd.) dargeboten wird. Viele Vertreter:innen dieses Stils begnügen sich jedoch nicht mit der Theaterperspektive. Sie wollen, um im Bild zu bleiben, auf der Grundlage ihres Wissens über das auf der Bühne Dargebotene Einfluss nehmen. Es scheint, als würden sie das Drehbuch für zukünftige Aufführungen umschreiben wollen.

Wie wir im weiteren Verlauf ausführen werden, büßt dieser Stil entgegen seinem eigenen Anspruch aufgrund der Fokussierung auf messbare Wirksamkeit seine Anschlussfähigkeit an die lebensweltlich eingebettete Praxis vor allem deshalb ein, weil das in ihm vorherrschende Verständnis von Erfahrung, Wissen und Handeln zu kurz greift.

Der kritisch-dekonstruktive Stil

Die zweite Möglichkeit, die sich der Heil- und Sonderpädagogik angesichts der problematischen Verwicklung von Erfahrung, Wissen und Handeln bietet, besteht darin, eine Haltung gesteigerter Reflexivität einzunehmen und unter Rückgriff auf verschiedene Theorien heil- und sonderpädagogisches Wissen in immer neuen Anläufen einer Kritik zu unterziehen und zu dekonstruieren. Der empirisch-pragmatische Stil bildet einen relativ eindeutig identifizierbaren Zweig in der Disziplin. Er dominiert in Deutschland zahlreiche Institute bzw. Fakultäten, hat ein eigenes Tagungsformat und Publikationsorgan hervorgebracht und ist so stark etabliert, dass in einigen Förderschwerpunkten Bewerber:innen auf ausgeschriebene Professuren, die diesem Zweig nicht zugeordnet werden können, kaum eine Chance haben, berufen zu werden. Im Vergleich dazu ist der kritisch-dekonstruktive Stil schwerer einzugrenzen, weil er kaum institutionalisiert ist und folglich auch beispielsweise bei der Besetzung von Professuren über weniger Einfluss und Macht verfügt. Hinzu kommt, dass die methodischen und theoretischen Präferenzen deutlich diversifizierter sind als beim empirisch-pragmatischen Stil. Dennoch handelt es sich um einen recht klar charakterisierbaren Denkstil. Christian Lindmeier geht sogar so weit zu sagen, in gegenstandstheoretischer Hinsicht zeichne sich ab, dass sich die „Sonder-

und Rehabilitationspädagogik immer mehr zu einer dekonstruktiven und – in konstruktiver Wendung – gleichzeitig zu einer diversitätsbewussten Pädagogik entwickeln“ (Lindmeier 2022, 34).

Auch der kritisch-dekonstruktive Stil nimmt eine Zuschauer:innenperspektive ein. Während aber die Vertreter:innen des empirisch-pragmatischen Stils der Vorstellung gleichsam mit dem Zollstock in der Hand folgen, interessieren sich die kritisch-dekonstruktivistischen Betrachter:innen für folgende Fragen: Was wird hier wirklich gespielt? Welchen Mustern, welchen Skripten und welchen Interessenslagen folgt das Geschehen auf der Bühne? Wie wird es durch die Hinterbühne beeinflusst? Wer sind die Auftraggeber:innen des Stücks? Warum agiert das Bühnenpersonal so und nicht anders? Können wir dem vertrauen, was der Augenschein uns aufdrängt, oder müssten wir nicht lernen, das Stück auf ganz andere Weise zu verstehen? Obwohl die Vertreter:innen dieses Stils mutmaßlich dem gleichen Stück beiwohnen wie die des empirisch-pragmatischen Stils, lehnen sie das Primat des Zollstocks ab; sie begreifen die Darbietung auf der Bühne als ein Geschehen, dem mit den Mitteln einer mehr oder weniger radikalen Kritik zu begegnen ist. Dabei ist bedeutsam, dass nicht allein die pädagogische Praxis, sondern auch die in Universitäten und Hochschulen angesiedelte Disziplin als umfassende, Wirklichkeiten hervorbringende und im Bedarfsfall zu entlarvende Konstruktionsmaschinerie angesehen wird. Radikale Vertreter:innen dieses Stils hinterfragen nicht nur das Theaterstück, das auf den Bühnen der Praxiseinrichtungen und Universitäten aufgeführt wird, die zugrundeliegenden Skripte und dergleichen mehr. Vielmehr betrachten sie die jeweiligen Theater und ihre Bühnen als eine Art Kulturhöhlen, die man ähnlich wie in Platons Höhlengleichnis erst verlassen müsste, um zu erkennen, dass man die ganze Zeit nur einem Schattenspiel der Wirklichkeit gefolgt ist. Was sich in Platons Höhlengleichnis als Schattenwurf der Wirklichkeit an den Höhlenwänden abzeichnet, sind in diesem Fall die symbolischen Ordnungen: Sprache und Praxis vermitteln nicht nur Wirklichkeit oder sind in ihr engagiert, sondern – so lässt sich ein gemeinsamer Nenner verschiedener poststrukturalistischer Theorien, auf die Vertreter:innen dieses Stils häufig rekurrieren, zusammenfassen – *stellen diese performativ her*. Unklar ist jedoch, ob es ein „Außerhalb der Höhle“ überhaupt gibt, von dem aus man die Situation überblicken kann (vgl. Blumenberg 1989). Dadurch aber bleibt oftmals ebenso im Dunkeln, von welchem Ort aus Vertreter:innen dieses Stils auf das Theaterstück blicken und anhand welcher Maßstäbe sie ihre Kritik üben. Dieser stark strapazierte, wenn nicht sogar überstrapazierte Vergleich deutet zumindest die erkenntnistheoretische Komplexität des Problems an. Vertreter:innen des kritisch-dekonstruktivistischen Stils nehmen eine von einem verstärkten Kontingenzbewusstsein, einer radikalen Skepsis am ontologischen Status des Wirklichkeitsschauspiels geprägte Perspektive ein, die die Geltungsansprüche der gegebenen Wirklichkeit höchstens als hypothetisch gültig anerkennt. Während der empirisch-pragmatische Stil an Setzungen der

gegebenen Handlungswirklichkeit anknüpft (z. B., dass Unterrichtsstörungen abgebaut werden müssen mit dem Ziel, Unterricht effektiver gestalten zu können), basiert die ganze Kritik, die Vertreter:innen dieses zweiten Stils an der Praxis üben, auf einer mehr oder weniger grundsätzlichen Infragestellung der vorgefundenen Wirklichkeit.

Zugespitzt formuliert arbeitet sich dieser Stil an dem ab, was in der Disziplin und Profession aus seiner Sicht falsch läuft. Aus *unserer* Sicht ziehen viele der diesem Stil zuzuordnenden, häufig scharfsinnigen und anspruchsvollen Analysen das Problem nach sich, dass sie die Not der Praktiker:innen ignorieren, trotz aller Historizität, Gewordenheit und Kontingenz ihres Handlungswissens etwas tun und somit ihrem Handeln konkrete Setzungen und Annahmen zugrunde legen zu müssen. Dass Praktiker:innen gar nicht anders können als zu handeln, und sei es noch so unangemessen, dass sie sich also handelnd in Situationen oder Sachverhalte verstricken und die Gegebenheit der sich ihnen anbietenden Wirklichkeit hinnehmen müssen, wird ausgeblendet oder den Akteur:innen zur Last gelegt. Denn das Hauptinteresse dieses Stils liegt woanders.

Der kritisch-dekonstruktive Stil ist nicht darauf ausgerichtet, möglichst objektivierbare Tatsachen zu erfassen, sondern die Methoden, Regeln und (historischen, kulturellen, gesellschaftlichen, ökonomischen und subjektiven) Bedingungen zu untersuchen, an welche die Anerkennung bestimmter Wissensbestände als wissenschaftlich gesicherte Fakten gebunden ist. Erkennt man an, dass es gewisse historisch und kulturell wandelbare und an Machtstrukturen gebundene Ordnungsprinzipien gibt, die maßgeblich für die Entscheidung sind, was unter welchen Bedingungen als wahr oder falsch, sinnvoll oder absurd, moralisch oder unmoralisch, normal oder abweichend, möglich oder unmöglich, denkbar oder undenkbar angesehen wird, erkennt man ferner die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche an, die mit unterschiedlichen Perspektiven und Positionen einhergehen, kann die Wissenschaft nicht mehr auf einen ahistorischen und aperspektivischen Standpunkt hoffen, von dem aus sie einen unverstellten Blick auf objektiv Geltendes hätte. Vielmehr muss fortan immer auch die Perspektive selbst in den Blick genommen werden.

Mit diesem Wissenskonzept korrespondiert ein Begriff von Erfahrung, der diese als einen Prozess der (im milderen Fall als durch ein verinnerlichtes Wissen präformierte, im radikaleren Fall als subjektiv oder intersubjektiv aktiv hergestellte) Wirklichkeitskonstruktion ansieht. Da Handlung praxeologisch als Teil dieser Wirklichkeitskonstruktion angesehen wird und ihr demnach in ihrer Verknüpfung mit bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnissen etwas irreduzibel Gewaltames zugesprochen wird, beschränkt sich dieser Stil folgerichtig häufig auf Praxiskritik, statt sich durch konkrete Praxiskonzepte selbst in die unübersichtliche Gemengelage machtvoller Wirklichkeitskonstruktionen zu verstricken. Typisch für diesen Stil sind die Vorwürfe der Ontologisierung, Essenzialisierung und Naturalisierung, die sich gegen eine sowohl durch Insti-

tutionen und Praktiker:innen als auch durch Wissenschaft, Politik und Medien erzeugte Praxis der Wissensproduktion richten. Diese Institutionen maßen sich nach Auffassung konstruktivistischer und dekonstruktivistischer Theorien an, die Dinge in ihrem So-Sein, ihrer wesentlichen Beschaffenheit oder natürlichen Gegebenheit zu erfassen.

Mit Blick auf exemplarisch genannte Schriften, die diesem idealtypischen Stil mehr oder weniger nahekommen, sei erneut auf die interne Differenzierung und Heterogenität dieses Stils hingewiesen: Laubenstein (2008), Pfahl (2011), Buchner (2018), Haas (2021) sowie Restayn/Köpfer/Wittwer (2022). Trotz der bestehenden Divergenzen gleichen sich diese Schriften in der Tendenz zur Distanz, die sie zu den professionsbezogenen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen der Praxis einnehmen. Zudem vollziehen sie alle eine Fokusverschiebung von positiven Objekttheorien zu metatheoretischen Überlegungen, agieren mit einem gesteigerten Kontingenzbewusstsein und einem Verständnis von Theoriebildung, das eher dem Zweck der Kritik als der konzeptionellen Arbeit dient, auch wenn praktische Aspekte gelegentlich zumindest angerissen werden. Vergleichsweise nah an Problemen der pädagogischen Praxis sind die Schriften von Trescher (2015, 2017), die wir gleichwohl auch diesem Stil zuordnen. Auch Vera Mosers verdienstvolle, systemtheoretisch grundierte Habilitationsschrift „Konstruktion und Kritik“ (2003) könnte diesem Stil zugerechnet werden, obwohl sie auf einer die Disziplin selbst reflektierenden Metaebene angesiedelt ist und somit zugleich auch quer zu unserer Idealtypik steht. Dies zeigt schon der Titel der Arbeit an, der ja gerade auf eine kritische Verknüpfung eines kritischen und konstruktiven theoretischen Projektes abstellt. Nicht verschwiegen werden soll, dass sich einer von uns in einem früher publizierten Buch selbst auch diesem Stil zugeordnet hat (vgl. Dederich 2013a).

Wir wollen weder dem empirisch-pragmatischen noch dem kritisch-dekonstruktivistischen Stil ihre Daseinsberechtigung und Relevanz absprechen. Wir halten jedoch die Geltungsansprüche der jeweiligen Rationalitäten bzw. ihre Aussagekraft und Relevanz für die Praxis für dringend klärungsbedürftig. Kurz: Beide Forschungsansätze sind weder für sich genommen noch für die Praxis unbedeutend. Jedoch ergibt sich ihre Bedeutung nicht von selbst.

Wie bereits angedeutet, besteht aus unserer Sicht das zentrale Problem des kritisch-dekonstruktiven Stils darin, dass die Frage nach konkreten Handlungsanschlüssen, das heißt nach gut begründeten und wirksamen pädagogischen Mitteln, auf die in verschiedenen Praxisfeldern pädagogisch Tätige auch in Situationen des Handlungsdrucks zurückgreifen könnten, weitgehend nicht mehr gestellt wird oder diesbezügliche Aussagen allenfalls einen aporetischen oder ausblickhaften Charakter haben. Darüber hinaus muss diesem Stil als unvermeidbare Folge seiner Ausrichtung eine notorische Vernachlässigung der Objekt- oder Gegenstandstheorie zugunsten der Reflexion und Kritik von Methoden, Begriffen, Praxiskonzepten, institutionellen Arrangements usw. attestiert werden.

Zugespitzt ausgedrückt: Dieser Stil hat jegliche Fundierung im Sinne von Wirklichkeitsannahmen, die dem praktischen Handeln eine verlässliche Orientierung bieten könnten, hinter sich gelassen.

Ein weiteres Problem dieses Stils ist die Gefahr des infiniten Regresses. Jede Reflexion, jede Analyse und jede theoretische Intervention wirft neue Fragen auf, zieht Kritik auf sich, kann in Zweifel gezogen werden und wird faktisch in Zweifel gezogen – bis auf die Prämissen der (de-)konstruktivistischen Theorien selbst. Im Zuge dieses Regresses entfernt sich Reflexion immer weiter von alltäglichen Handlungs- und Entscheidungssituationen und sieht sich mit immer neuen, zunehmend abstrakter werdenden Problemen konfrontiert. Damit verändert sich auch die Sprache, die der Komplexität der Probleme mit einem Hang zur komplizierten Ausdrucksweise entgegenkommt. Urs Haerberlin hat bereits vor einigen Jahrzehnten vor dieser Tendenz des Auseinanderdriftens der disziplinären und professionellen Sprachwelten gewarnt. Nach seinem Dafürhalten begann diese Entwicklung schon mit der von ihm so genannten, von Bleidick eingeleiteten, „wissenschaftstheoretischen Wende“ (Haerberlin 1980). Ihre Folge war, wie auch Otto Speck bestätigt, die Entstehung einer eigenen, von den Sprachwelten der Praxis nahezu hermetisch abgeschotteten „abstrakte[n] verbalisierte[n] Welt“ (Speck 1988, 28), durch die die Theorie-Praxis-Krise der Heil- und Sonderpädagogik weiter verschärft wurde. Der einzige Ausweg aus dieser Eskalationslogik der Komplexität, die die Entfremdung zwischen akademischen und lebensweltlichen Diskursen weiter forciert, scheint entweder eine Letztbegründung oder die voluntaristische und kontingent bleibende Setzung von Tatsachenbehauptungen und Wirklichkeitsannahmen zu sein. Etwa diejenige, dass diskursive Praktiken oder (so etwa in neurokonstruktivistischen Theorien) Gehirne keine Konstruktionen sind. Während Letztbegründungen nach dem gegenwärtigen Stand der Dinge aussichtslos sein dürften, werden Setzungen die Dynamik von Dekonstruktion und Kritik nicht unterbinden können, sondern sie umgekehrt weiter anfachen.

Der praktisch-pädagogische Stil

Wie bereits festgestellt, hegen wir nicht die Absicht, das gesamte disziplinäre Feld idealtypisch nach Stilen zu ordnen. Unser Ziel ist es, anhand der zwei von uns identifizierten Zweige und der mit ihnen gekoppelten Stile mit ihren jeweils unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Orientierungen und methodologischen sowie theoretischen Präferenzen ein grundlegendes Problem der Disziplin herauszuarbeiten – ein Problem, das beide Zweige nicht nur nicht lösen konnten, sondern dessen sie sich möglicherweise nicht einmal bewusst sind.

Wie jede Kritik wirft auch diese die Frage nach einer Kontrastfolie oder einem Gegenentwurf auf. Auch wenn wir uns nachfolgend auf die zwei skizzierten Stile fokussieren werden, glauben wir, einen dritten Stil idealtypisch umreißen zu können, der sich in der jüngeren Geschichte und Gegenwart der Disziplin fin-

det. Anders als der kritisch-dekonstruktive Stil ist er weniger daran interessiert, begriffliche und theoretische Grundlagenkritik zu betreiben. Eine gewisse Ähnlichkeit zum empirisch-pragmatischen Stil weist er in der Zielstellung auf, Fragen und Probleme der Praxis in den Mittelpunkt seiner Forschung zu rücken. Wir nennen diesen Stil praktisch, weil er auch bei der Bearbeitung von Forschungsfragen auf die Praxis ausgerichtet ist. Zugleich unterscheidet er sich radikal vom empirisch-pragmatischen Stil: Während letzterer in seiner Reinform auf die Anwendung verhaltenswissenschaftlicher Theorien und Instrumente vorwiegend psychologischer Provenienz hinausläuft, versteht sich der praktisch-pädagogische Stil ausdrücklich als pädagogisch. Sehr verallgemeinert ausgedrückt geht es ihm um eine auf Verstehen basierende Theoriebildung, während der empirisch-pragmatische Stil eindeutig eine Logik des (probabilistisch abgefederten) Erklärens bevorzugt. Auch wenn die strikte Gegenüberstellung von Erklären und Verstehen, wie sie Wilhelm Dilthey vorgenommen hatte, als fragwürdig gelten kann, so eignet sie sich doch, um eine maßgebliche Differenz zwischen diesen beiden Stilen zu markieren.

Diese Differenz betrifft nicht weniger als die erkenntnistheoretische Ausgangssituation bzw. das Verhältnis zwischen Wissenschaft und dem, was in pädagogischen Zusammenhängen geschieht. Erklärende Forschung interessiert sich für die Analyse von Wirkzusammenhängen, auf deren Basis Prognosen erstellt werden können, etwa welche Methoden und Techniken der Intervention mit welcher Wahrscheinlichkeit das beste Ergebnis versprechen. Die sich hieraus ableitende Annahme der Reproduzierbarkeit und Modellierbarkeit pädagogischer Situationen setzt jedoch erstens voraus, dass sich diese auf Gesetzmäßigkeiten, Kausalzusammenhänge und eine begrenzte Zahl relevanter Variablen reduzieren lassen. Dies lässt sich zweitens nur gewährleisten, indem man von Situationen und Menschen in ihrer Singularität abstrahiert und stattdessen mit mehr oder weniger starken Typisierungen arbeitet, sodass Personen und Situationen auf das reduziert werden, was sie eben typisch, also vergleichbar, verallgemeinerbar und dadurch auch berechenbar macht. Probabilistisches Wissen ist demnach strenggenommen nicht auf konkrete Situationen und konkrete Andere ausgerichtet, auf die ich in einer Zweite-Person-Perspektive bezugnehmen und die ich als ein ‚Du‘ ansprechen kann. Ein solches ‚Du‘ weist sicher auch verallgemeinerbare Eigenschaften auf. Aufgrund seiner eigenen Geschichte, seiner eigenen Form des Erlebens und seiner eigenen Art, sich zu sich selbst, seinen Mitmenschen und seiner Umwelt ins Verhältnis zu setzen, entzieht es sich aber der Kategorisierung und Vergleichbarkeit und erweist sich als singular. Dies ist ein entscheidender Unterschied, der die Übertragbarkeit und Anschlussfähigkeit dieses Stils erheblich vom empirisch-pragmatischen Stil unterscheidet, denn Pädagog:innen begegnen Menschen in der Lebenswelt in der zweiten Person (vgl. Wieland 2014, 91–212).

Der praktisch-pädagogische Stil setzt insbesondere dort, wo er sich in einer geisteswissenschaftlichen Tradition⁸ sieht, voraus, dass die Erziehungswirklichkeit vor der wissenschaftlichen Bezugnahme gegeben ist und dass die Fragen, mit denen sich die wissenschaftliche Pädagogik befasst, in der pädagogischen Praxis aufgeworfen werden. Diese Wirklichkeit gilt es nach Auffassung des praktisch-pädagogischen Stils zu verstehen, was ebenso einen Akt der Interpretation impliziert wie die Annahme, dass diese Wirklichkeit durchaus unterschiedlich gedeutet werden kann. Das wiederum bedeutet, dass der Akt des Verstehens zwischen Verstehendem und Zu-Verstehendem eine hermeneutische Differenz sichtbar macht, die es ihrerseits verunmöglicht, die verstandene Wirklichkeit radikal zu vereindeutigen. Mit diesem Kontingenzbewusstsein teilt dieser Stil also auch gewisse Eigenschaften mit dem kritisch-dekonstruktiven Zweig, mit dem erheblichen Unterschied allerdings, dass dieses Bewusstsein zwar zu einer gewissen Zurück- und Offenhaltung im Interpretieren und Deuten der Wirklichkeit, aber nicht zu einer radikalen Infragestellung der gegebenen Wirklichkeit führt. Man kann also zusammenfassen, dass dieser Stil in einem gewissen Sinne zwischen den beiden Alternativen einer radikalen Skepsis und eines pragmatischen Positivismus verläuft: Während die Tendenz zu positivistischen Feststellungen durch eine gewisse Skepsis gedämpft wird, wird die radikale Kontingenz durch das pragmatische Bedürfnis ausgebremst, zumindest vorläufige Annahmen zu machen, die helfen, die vieldeutige Wirklichkeit zu ordnen und zu orientieren.

Die Erziehungswirklichkeit ist aus Sicht des praktisch-pädagogischen Stils also einerseits schon immer da, noch bevor die wissenschaftliche Reflexion auf sie Bezug nimmt. Andererseits gibt es eine Art Sinngefälle zwischen der erfahrenen Erziehungswirklichkeit und dem Bewusstsein von, dem Verstehen und der Reflexion dieser Wirklichkeit. Ausgehend von dem Primat der erfahrenen Erziehungswirklichkeit einerseits und ihrer relativen Deutungsoffenheit und Multivalenz andererseits geht es um Fragen wie diese: Wie verstehe/deute ich die erzieherische Praxis? Welche Fragen und Anhaltspunkte sollten mein Verstehen leiten? Im Hinblick *worauf* habe ich die pädagogische Praxis zu interpretieren und ggf. zu kritisieren? Welche Werte, Ziele und Normen sollen mein Verstehen leiten (*woraufhin* soll ich verstehen)? Anhand dieser Fragen sollen Abstraktionen, Begriffe, Reflexionskategorien, aber auch Leitprinzipien, Normen und Werte generiert werden, die den jeweiligen Wirklichkeitszugriff leiten. Das bedeutet, dass der praktisch-

8 Die Psychologie verfügt etwa mit den psychoanalytischen, existenzialistischen und phänomenologischen Schulen selbst über eine geisteswissenschaftliche Tradition, die allerdings heute erheblich an Einfluss verloren hat. Paul Moor kann sich in seiner „Heilpädagogischen Psychologie“ (1958) noch auf diese Strömungen beziehen, wenn er, etwa auch in seinem heilpädagogischen Lehrbuch (1965), die Bedeutung eines verstehenden Ansatzes für die Pädagogik und darum diejenige einer verstehenden Psychologie hervorhebt.

pädagogische Stil durchaus an Theorie interessiert ist, aber an einer Theorie, die einerseits stets im Horizont der pädagogischen Wirklichkeit steht und auf diese bezogen bleibt, andererseits sich auf diese Wirklichkeit nicht in der Form letztgültiger Feststellungen und unumstößlicher, objektiver Tatsachen bezieht. Die Begriffe und Konzepte, die dieser Stil anbietet, verstehen sich eher als *theoretische Angebote*, die immer zur Diskussion stehen und insofern auch Raum für andere Rationalisierungen lassen. Dieser Stil wirkt demnach eher indirekt in die pädagogische Praxis hinein, nämlich mit dem Mittel des Verstehens. Er zielt nicht darauf, bestimmte Techniken und Methoden zu generieren, mit denen die Praxis durch kausal intendiertes Einwirken umgestaltet werden soll. Pointiert gesagt ist das pädagogische Handwerk dem Verstehen nicht nachgeordnet, sondern beruht im Kern darauf.

Geht es dem empirisch-pragmatischen Stil um die Bearbeitung von Verhalten und die Veränderung von ‚mentalen‘ Strukturen, rückt der praktisch-pädagogische Stil die Erziehung (und damit das, was traditionell „pädagogischer Bezug“ genannt wird) sowie ein nicht verhaltenswissenschaftliches, sondern bildungstheoretisch gefasstes Verständnis von Lernen in den Fokus. In Anschluss an Heinz Mühl (2000) und mit Blick auf die schulische Sonderpädagogik lässt sich sagen, dass Gegenstand dieses Stils der Komplex *Erziehung, Bildung und Unterricht unter den Bedingungen einer Behinderung* ist (vgl. Mühl 2000, 13). Als programmatisch für diesen Stil kann folgende Aussage Karl-Ernst Ackermanns gelten, die er zwar mit Blick auf Menschen mit geistiger Behinderung formuliert, die sich jedoch verallgemeinern lässt: Seiner Auffassung nach besteht die Aufgabe der Disziplin darin, „trotz aller metatheoretischer und erkenntnistheoretischer Aporien einen Weg zu finden, um die Lebenssituation geistig behinderter Menschen zu verbessern und ihnen Bildung als Selbstbestimmung zu ermöglichen“ (Ackermann 2012, 97). Dies aber setzt zumindest ein Minimum an vernünftigerweise nicht bezweifelbaren Setzungen bzw. Hintergrundannahmen voraus, etwa dass Kategorien wie Behinderung, geistige Entwicklung usw. zwar nicht endgültig bestimmte Fakten bezeichnen, jedoch zumindest in ihrer Geltung als aktuell erziehungswissenschaftlich und bildungsphilosophisch relevante Reflexionskategorien anerkannt werden. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der praktisch-pädagogische Stil sehr deutlich sowohl vom empirisch-pragmatischen als auch vom kritisch-dekonstruktiven Stil. Wie bereits angedeutet, ist damit für diesen Stil auch charakteristisch, dass er – anders als die beiden anderen Stile, die sich aus unterschiedlichen Gründen damit schwertun – nicht vor normativen Aussagen und Setzungen zurückweicht, die als irreduzible Notwendigkeit pädagogischen Denkens und Handelns anerkannt werden.

Zugleich spielen in diesem Zweig diskursive Klärungen der Frage eine zentrale Rolle, welche Reflexionskategorien und Gesichtspunkte mit welcher Gewichtung und auf der Grundlage welches Erziehungs- oder Bildungsverständnisses gegenwärtig und mit Blick auf die Praxis Bedeutung für die Disziplin erlangen bzw. wie

konkrete Begriffe und Konzepte expliziert werden können. Hierbei wird auch auf relevant erscheinende Erkenntnisse aus Nachbardisziplinen – beispielsweise naturwissenschaftlich verfasster Disziplinen wie Medizin, Psychologie oder Neurowissenschaft, die Philosophie, Erziehungswissenschaft und Soziologie – zurückgegriffen, die hinsichtlich ihrer Bedeutung vor dem Hintergrund heil- und sonderpädagogischer Frage- und Problemstellungen diskutiert werden. Diese unabgeschlossene Diskussion schließt dabei jeweils die Frage ein, was überhaupt *heil- und sonderpädagogische* Problem- und Fragestellungen als solche auszeichnet. Ein ‚klassisches‘ Werk dieses Stils ist Otto Specks *System Heilpädagogik* (1988). Zu nennen sind aber auch so unterschiedliche Schriften wie die von Fornefeld (1989), Hechler (2017), Ellinger (2022) sowie, trotz einiger Anleihen bei konstruktivistischen Theorien, Greving und Ondracek (2019). In diese Reihe gehören auch weitere ‚klassische‘ Beiträge der Disziplin, die sich jeweils dadurch auszeichnen, dass sie bestimmte Konzepte und Reflexionskategorien in den Mittelpunkt einer Diskussion über die normative und konzeptionelle Orientierung heil- und sonderpädagogischer Praxis rücken. So stellt, um einige historische Beispiele zu nennen, die diesem Stil zugeordnet werden können, etwa Heinz Bach (1968) die „praktische Bildung“ in den Mittelpunkt seiner Reflexionen, Thalhammer das „kognitive Anderssein“ (Speck/Thalhammer 1974), Wilhelm Pfeffer den „erzieherischen Bezug“ verstanden als „Austausch subjektiver Sinnstiftungen“ (Pfeffer 1988), Emil Kobi die „heilpädagogische Daseinsgestaltung“ (1988).

Wie betont, bestehen innerhalb der Zweige Differenzen ebenso wie Überlappungen zwischen den Zweigen. Die wenigsten der exemplarisch genannten Publikationen gehen völlig im jeweiligen idealtypischen Stil und der ihm von uns zugewiesenen Charakteristik auf. Unsere Absicht ist, wie noch deutlicher herauszuarbeiten sein wird, ausgehend von der idealtypischen Kontrastierung des empirisch-pragmatischen und des kritisch-dekonstruktiven Stils ein aus unserer Sicht zentrales Problem der Disziplin herauszuarbeiten und einen Reflexionsrahmen vorzustellen, der es ermöglicht, dieses Problem genauer zu fassen.

3 Erstes Zwischenfazit: Vorgängigkeit heil- und sonderpädagogischer Erfahrungs- und Handlungsfelder

In einem Essay, den Andreas Möckel kurz vor seinem Tod im Jahr 2019 publiziert hat, geht er der Frage nach, ob sich unabhängig von den konkreten Daten ihrer Institutionalisierung und Akademisierung erweisen lässt, dass die Heilpädagogik als eine Idee historisch gesehen schon immer an der Seite pädagogischer und erzieherischer Ideen Bestand hatte. Möckel bejaht seine Frage und definiert den Kerngedanken der Heilpädagogik mit besonderem Verweis auf eine alternative Interpretation des zurecht umstrittenen Begriffs des „Heilens“. Statt mit diesem

Begriff einem individualistischen, defizitorientierten und medizinischen Blickwinkel das Wort zu reden, bezieht er es nicht auf die Adressat:innen heil- und sonderpädagogischen Handelns, sondern auf Prozesse des Lernens, der Erziehung und Bildung. Heilung bedeutet vor diesem Hintergrund „Wiederbeginn eines unterbrochenen oder [...] Beginn eines noch nicht einmal versuchten Lern- oder Erziehungsprozesses“ (Möckel 2019, 10). Heilpädagogik ist in diesem Sinne zu verstehen als Antwort auf die zu jedem historischen Zeitpunkt nachweisbaren „pädagogischen Krisen und chaosartigen Zustände in der Erziehung, die Vernachlässigung und das Versäumnis“ (ebd.).

Dieser Vorschlag erscheint uns wichtig, weil er an eine phänomenologisch rekonstruierbare Einsicht heranführt, an die wir an später noch konkretisierend anknüpfen können. Das ist, um es vorab zumindest kurz zu umreißen, die Einsicht, dass die drei von uns herausgearbeiteten Stile trotz der zwischen ihnen bestehenden teilweise dramatischen Unterschiede auch jenseits der bereits genannten methodischen Überschneidungen etwas gemeinsam haben: das *Worauf*, auf das sie jeweils eine Antwort geben. Unsere später eingehender zu begründende These lautet: Allen heil- und sonderpädagogischen Theorien und Handlungsentwürfen geht etwas voraus, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängt, den Blick auf sich zieht, Handlungen anstößt, Fragen in Gang setzt, zur Sprache drängt, in Begriffe gefasst und formuliert werden will. Andreas Möckel beantwortet die Frage nach dem „Worauf“ heil- und sonderpädagogischen Antwortens mit den in Erziehung und Bildung schon immer auftretenden „Krisen und unerwünschten Unterbrechungen von Erziehung und Unterricht“ (Möckel 2019, 10). Damit sind nicht nur Krisen eines konkreten Erziehungsprozesses gemeint, sondern auch Krisen der Erziehung überhaupt.

Wie auch immer die Antwort ausfällt – entscheidend ist, dass das, worauf die Pädagogik antwortet, der Antwort vorgängig ist. Wie wir ausführlich zeigen werden, ist die Pointe dieses responsiven Zugangs zur Heil- und Sonderpädagogik, dass er sich einerseits sehr klar von einem empiristisch eingehegten Verständnis pädagogischen Wissens und Handelns absetzt, andererseits die Probleme, die sich im Kontext von Behinderung stellen, nicht einfach zu Konstruktionen erklärt und auf dem Weg der Kritik und Dekonstruktion entweder auf einer für individuelles Handeln nicht unmittelbar anschlussfähigen strukturellen Ebene angeht oder auf einer rein begrifflichen Ebene zum Verschwinden zu bringen sucht.

Von hier aus gesehen werden in den nachgehenden Untersuchungen folgende miteinander verschränkte Fragen leitend sein: Wie und auf welcher Basis ist eine erziehungswissenschaftliche, die Praxis auf Abstand bringende Forschung und Reflexion möglich, die zugleich Raum für konkrete Anhaltspunkte praktischen Handelns lässt? Und wie ist es in einer derart angelegten Forschung möglich, weder der Disziplin gegenüber der Profession einen systematischen Vorrang einzuräumen, noch die Praxis, die zweifellos der wissenschaftlichen Reflexion, Begründung und Kritik bedarf, schlichtweg zu bestätigen? Wir suchen also nach

einem wissenschaftstheoretischen Rahmen, der die von vorwissenschaftlichen Problemwahrnehmungen und impliziten Erfahrungs- und Handlungsweisen geprägte pädagogische Praxis als den Ort zu würdigen vermag, in dem alles pädagogische Fragen beginnt, der zugleich aber eine kritisch-distanzierte Rückwendung auf diese Erfahrungen erlaubt, ohne bei der Kritik stehen zu bleiben. Deshalb stehen diese weiteren Fragen im Zentrum unserer Untersuchung: Wie und auf welcher Begründungsbasis sind positive Aussagen über die Erfordernisse der Praxis möglich, die an die unhinterfragten Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge derselben anknüpfen und dennoch Raum für Kritik lassen? Wie kann diese Kritik in Handlungswissen eingehen? Diese Fragen lassen sich in einer einzigen bündeln: Gibt es so etwas wie ein reflektiertes Erfahrungshandeln im Sinne einer reflexiven Präreflexivität bzw. *Präreflexivität zweiter Ordnung*?

Die Idee einer reflexiven Präreflexivität bzw. einer Präreflexivität zweiter Ordnung antwortet auf das Problem, dass Reflexion immer ein nachträglicher Vorgang ist, der auf eine sich in actu *präreflexiv* vollziehende Erfahrung oder Handlung immer mit zeitlicher Verschiebung zurückkommt und die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der erfahrenen Situation erschließt. Nachträglich bedeutet, dass die Reflexion dann einsetzt, wenn das Ereignis, die die Reflexion in Gang setzt, bereits vorüber ist. Reflexive Präreflexivität bzw. Präreflexivität zweiter Ordnung besagt, dass sich der Ertrag nachträglicher Reflexionen von Handlungssituationen als ‚stummes Wissen‘ sedimentiert. Wenn dieses sedimentierte Erfahrungswissen in bestimmten Situationen aktiviert wird, kann es die Wahrnehmungs- und Handlungsgewohnheiten von Handelnden in zukünftigen Situationen verändern.

Mit diesen Fragen kehren wir zum Anfang unserer Überlegungen zurück. Gegenwärtig erscheint es aussichtslos, die sich in den Fragen artikulierenden Probleme auf dem Boden einer von der Disziplin insgesamt geteilten wissenschaftstheoretischen und methodologischen Fundierung zu beantworten. Unser Ziel ist lediglich, im Hinblick auf zentrale Fragen und Probleme der Disziplin und Profession Anknüpfungspunkte zu identifizieren, anhand derer ein die Zweige und Stile übergreifender fachlicher Diskurs möglich ist. In den folgenden Abschnitten werden wir die Problemstellung erweitern und ausführlicher darlegen, weshalb sowohl der empirisch-pragmatische als auch der kritisch-dekonstruktive Stil für sich genommen unzureichend sind, zentrale Probleme der Disziplin angemessen zu fassen.

4 Konfliktthemen und Brennpunkte einer zerrissenen Disziplin

Wie oben gesagt, wäre es ein Leichtes, aus unseren bisherigen Überlegungen eine Krisendiagnose abzuleiten. Aber abgesehen davon, dass wir uns in einem sehr spezifischen Sinn auf den Begriff der Krise, beabsichtigen wir nicht, eine neue

Krise der Disziplin auszurufen oder eine solche Krise wiederzubeleben. Jedoch ist es uns wichtig deutlich zu machen, dass die Fragen, die wir in diesem Buch aufwerfen und die Vorschläge, die wir zur Diskussion stellen wollen, im Horizont eines Bündels von nicht ganz neuen Problemen stehen, die nach unserer Auffassung die Fundamente der Disziplin als ganze betreffen. Diese Probleme beziehen sich nicht auf von außen an sie herangetragene wissenschaftspolitische Leistungs- und Evaluationskriterien, sondern auf fachliche Fragen und den inneren Zustand der Disziplin.

Weder die verschiedentlichen Debatten beispielsweise über die Namensvielfalt, die Zerfaserung der Fachwelt in die verschiedenen Zweige mit ihren jeweiligen Stilprägungen, die in den 1990er Jahren virulenten Beschwörungen eines bevorstehenden oder dringend zu vollziehenden Paradigmenwechsels, noch die vereinzelt, aus jüngerer Zeit stammenden Hinweise auf eine unzureichende grundlagentheoretische Fundierung (Moser 2003; Dederich 2013; Lindmeier 2017; 2022) haben die hochgradig segmentierte Disziplin zu einem nachhaltigen Prozess der Selbstreflexion bewegen können. Auch die immer wieder aufgeworfenen Zweifel an der Legitimität einer heil- und sonderpädagogischen Disziplin und Profession sowie die – je nach Haltung als Versprechen oder Drohung verstandene – Aussicht auf die Aufhebung der Disziplin in einer inklusiven Pädagogik haben weite Teile der Fachwelt nicht sonderlich tangiert. Wir sind weit entfernt von den hitzigen – und mit Blick auf den Zustand der Disziplin schlussendlich ergebnislosen – Debatten früherer Jahre, in denen u. a. Speck (1988), Eberwein (1995; 2000), Jantzen (1987; 1990; 1995) und Bleidick (1972) an vorderster Front standen.

Warum auch sollte man von einer Krise der Heil- und Sonderpädagogik reden? Der Bedarf der verschiedenen Praxisfelder an qualifiziertem Personal ist unverändert hoch, die schrittweise bundesweite Implementierung der schulischen Inklusion hat realpolitisch nicht zu einer Infragestellung der Heil- und Sonderpädagogik und deren Aufgehen in einer umfassend verstandenen inklusiven Pädagogik geführt, sondern umgekehrt zu einer substanziellen Zunahme an Studienstandorten und Studiengängen. In den Fachzeitschriften kann Quartal für Quartal nachgelesen werden, dass unermüdlich Spezialfragen beforscht und mit mehr oder weniger ausgeprägter methodischer Raffinesse immer neue diagnostische Tools, Trainings und andere Interventionstechnologien entwickelt, neue Theorien aus der Soziologie, den Kultur- und Neurowissenschaften importiert und weiterverarbeitet werden, neue Vorschläge zu einer Revision oder Dekonstruktion des Behinderungsbegriffs erarbeitet werden usw. Und wie in allen anderen akademischen Disziplinen werden zunehmend auch in der Heil- und Sonderpädagogik hohe Drittmittelinwerbungen und Publikationen in mehr oder weniger hochrangigen internationalen Journals in materielle Ausstattung, Prestige und Statuszuwachs konvertiert. Gäbe es nicht die stets unzufriedenen Hochschulleitungen, die immer wieder aufs Neue ein Mehr an Visibilität, exzellenter Forschung, Dritt-

mitteln, Internationalisierung, Third Mission usw. einfordern, wäre alles gut, so könnte man meinen.

Gleichzeitig kann mit guten Gründen konstatiert werden, dass – wie schon vor dreißig Jahren – insbesondere im Kontext der Debatten über die Inklusion etablierte und vertraute terminologische, akademische, institutionelle und professionelle Demarkationslinien in Frage und das Selbstverständnis der Disziplin und Profession auf den Prüfstand gestellt werden. Kaum weniger als damals haben wir es außerdem mit erheblichen Verständigungsschwierigkeiten innerhalb der Disziplin zu tun sowie mit einer wachsenden oder zumindest unverändert großen Unklarheit in Bezug auf ihre wesentlichen Grundlagen. Als Forscher, die sich nicht nur in der Heil- und Sonderpädagogik, sondern auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft verorten, haben wir überdies den Eindruck, dass zumindest Teile der Disziplin (vornehmlich diejenigen, die wir dem empirisch-pragmatischen Stil zurechnen) zwar anschlussfähig an die empirische Bildungsforschung sind, sich jedoch weitestgehend von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und den dort bearbeiteten grundlagentheoretischen Problemen, die auch in heil- und sonderpädagogischer Hinsicht bedeutsam sind, abgekoppelt haben.

Nun lassen sich solche Konfusionen und Verständigungsschwierigkeiten nicht erst seit den 1990ern feststellen. Seit den Anfängen ihrer Institutionalisierung und Akademisierung steht eine ganze Reihe von Fragen zur Debatte: die methodologischen, epistemologischen und terminologischen Grundlagen der Disziplin; die Fraglichkeit ihres Gegenstands; die Interpretation ihres gesellschaftlichen Auftrags; die sich daraus ableitende Legitimation der Disziplin und Profession; die Anbindung an bestimmte diskurs-, institutions- oder ideengeschichtliche Traditionen; die Bedeutung und der Stellenwert der Forschung für die verschiedenen anknüpfenden Praxisfelder; die Systematik der inneren Ausdifferenzierung; die Verteilung von Expertisen und Kompetenzen innerhalb der Disziplin sowie schließlich die Stellung im System der Wissenschaften, insbesondere im Verhältnis zu in Frage kommenden Grundlagen- und Nachbardisziplinen.

Für mögliche Antworten auf diese Fragen hat es zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte auch nur annäherungsweise Konsens in der Disziplin gegeben. Dennoch wollen wir noch einmal betonen: Es erschien uns als zu weit hergeholt und wenig zielführend, von diesen Befunden auf eine Krise zu schließen. Wir haben eher den Eindruck, dass sich die Bereitschaft, die genannten Probleme überhaupt als thematisierungs- und bearbeitungswürdig wahrzunehmen und anzuerkennen, derzeit in der Disziplin in sehr engen Grenzen hält. Wir ziehen es vor, aufgrund der vorab skizzierten Problemlagen von einer inneren Zerrissenheit zu reden, die,

soweit wir sehen, an vielen Stellen die Form einer stummen und weitgehend beziehungslosen Koexistenz der verschiedenen Zweige angenommen hat.⁹

Der Eindruck der Zerrissenheit drängt sich uns vor allem deshalb auf, weil es nicht einmal in Bezug auf die grundlegendsten Fragen der Disziplin Minimalkonsense gibt, etwa bezüglich eines eindeutig zu bestimmenden Problemkreises und Gegenstandsbereichs oder eines geteilten Wissenschaftsverständnisses, eines konsensfähigen Wertekanons oder Menschenbildes sowie allgemein anerkannter Grundbegriffe und theoretischer Grundeinsichten. Tatsächlich, so konstatiert Christian Lindmeier, „ist die Heil- und Sonderpädagogik von einer disziplinären Selbstbeobachtung, die eine verstärkte bildungs-philosophische und -theoretische Reflexion der disziplinären Grundlagen impliziert, weiter entfernt denn je“ (Lindmeier 2017, 97).

Aus diesem Grund scheint es uns nicht nur nicht abwegig, sondern geradezu zwingend zu sein, nicht von der Sonderpädagogik, sondern von Sonderpädagogiken zu reden. Die Disziplin derart im Plural anzusprechen zielt, wie deutlich geworden sein sollte, nicht auf einen Kunstgriff ab, mit dem die genannten Probleme, die mit der Vielfalt teilweise stark divergierender methodischer und theoretischer Zugänge einhergehen, unter den Teppich gekehrt werden sollen. Mit der bloßen Feststellung, dass es unterschiedliche Sonderpädagogiken gibt, ist das Problem, das damit zum Ausdruck kommt, längst nicht gelöst. Otto Speck (1988) betonte zwar richtig, dass sich eine Disziplin, die sich ein wertschätzendes Verhältnis zu Vielfalt und Heterogenität gleichsam auf die Fahne schreibt, ungläubwürdig mache, wenn sie diesen Grundsatz nicht auch auf sich selbst anwende und eine heterogene und vielgestaltige Forschungslandschaft einer Art methodologischer Diktatur vorziehe. Auch wir sind der unbedingten Meinung, dass ein hyperkomplexes Diskursfeld wie das der Heil- und Sonderpädagogik eine Vielfalt der Forschungsansätze und Reflexionshorizonte erfordert (vgl. Dederich 2013a, 110).

Jedoch sehen wir ein Problem in der weitverbreiteten Tendenz, über die teilweise erheblichen Differenzen und Probleme innerhalb der Disziplin hinwegzusehen. Begriffe wie *Methodenpluralismus* und *Interdisziplinarität* sind ebenso wie *Inklusion* und *Partizipation* keine Zauberformeln, die das, worauf sie abzielen, durch die bloße wiederholte und ritualisierte Nennung schon heraufbeschwören könnten. Die Konfrontation solcher idealisierenden Positionen mit der Realität hat in der Vergangenheit schmerzhaft gezeigt: Die Strategie, solche Begriffe als gleichsam verbale Löschdecken über alle möglichen Konfliktherde und Probleme zu le-

9 Unter anderem abzulesen ist diese beziehungslose Koexistenz an den jeweiligen hochselektiven Zitationsgepflogenheiten: In beliebigen Literaturverzeichnissen von Artikeln und Büchern fällt nicht nur auf, wer mit wem kooperiert und publiziert und welche Arbeiten zitiert werden. Justiert man den Blick auf die Leerstellen, fällt sehr deutlich auf, was alles nicht zur Kenntnis genommen wird. Auch dies sagt viel über den inneren Zustand der Disziplin.

gen, wird weder dem Anspruch einer Wissenschaftstheorie noch dem einer Pädagogik gerecht, die der Komplexität einer plural verfassten Wirklichkeit Rechnung zu tragen beansprucht. Die ernsthafte Bemühung um Inklusion setzt ebenso wie die Realisierung einer von einem kritischen Methodenbewusstsein begleiteten Vielfalt der Forschung (im Gegensatz zu einem bloßen Eklektizismus) die dezidierte Auseinandersetzung mit Divergenzen, Konflikten und der Inkommensurabilität der vielfältigen wissenschaftlichen und lebensweltlichen Deutungshorizonte voraus.

Insofern sind diese Überlegungen auch als klares Plädoyer für die Notwendigkeit einer Allgemeinen Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik zu verstehen, die im Hinblick auf ihren Zuschnitt und das Spektrum der zu bearbeitenden Fragestellungen der Allgemeinen Pädagogik bzw. Allgemeinen Erziehungswissenschaft entspricht und sich lediglich in Hinblick auf die in erster Linie adressierte Klientel und Profession von ihr unterscheidet. Um dies zu präzisieren: Das Projekt einer Allgemeinen Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik bestand, wenn man es auf die vorliegenden Entwürfe der einschlägig betitelten Werke ableitet, zum einen darin, eine für alle Forschenden verbindliche Methodologie zu entwickeln. Dass wir uns von diesem Vorhaben abgrenzen, haben wir bereits mehrfach betont. Zum anderen wurde das Projekt eines allgemeinverbindlichen erkenntnistheoretischen und methodischen Zugangs sowie eines umfassenden theoretischen Modells und Begriffssystems in der Vergangenheit bis auf wenige Ausnahmen (Jantzen, Kobi) auf der Basis einer tendenziell essentialistischen Theorie der Behinderung aufgebaut. Das verbindende Element verschiedener Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogiken wurde sozusagen in der Einheit, der Essenz des Gegenstandes der Behinderung gesucht (so etwa bei Deinhardt und Georgens, Bopp, Hanselmann, Moor und Bleidick). Hingegen sehen wir die Funktion einer Allgemeinen Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik in einer übergeordneten Reflexionsinstanz, die problematische Entwicklungen der fachlichen Diskurse, etwa das Auseinanderdriften der Zugänge, die Entfremdung zwischen Theorie und Praxis, aber auch Entwicklungen, die unter ethischen, politischen und machtkritischen Aspekten problematisch erscheinen, im Blick behält. Übergeordnet ist diese Instanz nicht als eine Art wissenschaftstheoretische Legislative, sondern lediglich insofern sie größere wissenschaftstheoretische, politische, historische und gesellschaftliche Zusammenhänge ins Auge fasst, die aufgrund der hohen Spezialisierung der Partialdiskurse und Forschungsinteressen sonst leicht aus dem Blickfeld geraten.

Wir werden nachfolgend die zentralen Themen schrittweise auffächern, die unserer Ansicht nach eines erneuten und weiterführenden disziplinären Diskurses in einem dergestalt übergreifenden Betrachtungsrahmen benötigen. Dabei geht es uns hauptsächlich um die Markierung dieser Themen und nicht darum, sie auszubuchstabieren.

4.1 Begriff und Gegenstand

Manchen mit den Diskursen der Heil- und Sonderpädagogik vertrauten Leser:innen dürfte an unserer Arbeitsdefinition aufgefallen sein, dass wir das Problem der Bezeichnung und Bestimmung der Personengruppe heil- und sonderpädagogischer Adressat:innen, die ansonsten häufig im Zentrum der Theorien der Disziplin steht, umgangen haben. Dabei ist die Bestimmung der Adressat:innen eine der strittigsten Fragen der Disziplin. Wir beginnen unseren Durchgang durch das thematische Spektrum daher mit der notorischen Uneinigkeit der Disziplin, wie ihr Gegenstandsgebiet positiv bestimmt und der im Fokus ihres wissenschaftlichen Interesses stehende Personenkreis begrifflich gefasst werden kann. Dass es sich hierbei um ein eminentes Problem handelt, ist bereits in unseren Skizzen zu den verschiedenen Zweigen und Stilen deutlich geworden. Die diesbezüglichen Definitionsversuche und Konzeptionierungen unterscheiden sich teilweise in so erheblichem Maße, dass der Eindruck unvermeidbar ist, es sei jeweils von völlig unterschiedlichen Sachverhalten die Rede. Diese Differenzen sind keine Marginalien, da sie die fraglichen Sachverhalte nicht nur unterschiedlich deuten, sondern auch in Teilen unvereinbare Konsequenzen für die Konzipierung der pädagogischen, therapeutischen, rehabilitativen und politischen Praxis nahelegen. Hinzu kommt: Die positive Bestimmung des Gegenstandsgebiets impliziert nicht nur, dass auf einer Legitimationsebene Ausmaß und Grenzen der Zuständigkeit der Heil- und Sonderpädagogik festgelegt werden, sondern auch, dass diese dabei „auf eine Definitionsmacht“ (Laubenstein 2008, 33) zurückgreift und damit einen Personenkreis eingrenzt, terminologisch markiert und allein schon deshalb begrifflich ‚verbesondert‘.

Dies ist nicht nur dem empirisch-pragmatischen Zweig der Disziplin anzukreiden, obwohl dies mit Blick auf seine (vor allem qua Diagnostik) objektivierende Tendenz naheliegt. Auch der kritisch-dekonstruktivistische Zweig der Disziplin ist gegen die Gefahr, seine Position mithilfe einer Definitionsmacht (auch über die Köpfe der bezeichneten Personenkreise hinweg) durchzusetzen, nicht gefeit. Gerade dadurch, dass dieser Zweig eine kritische und dekonstruktive Agenda verfolgt, mag diese Gefahr sogar noch erhöht sein, weil sich Vertreter:innen ob ihrer machtkritischen Perspektive in relativer Sicherheit wähnen. Franziska Felder ist eine der wenigen Diskursteilnehmer:innen, die vor diesem Hintergrund nicht nur vor den Gefahren der Objektivierung durch empirische Forschung, sondern auch vor einer „akademisch geweihten Machtperspektive“ (Felder 2018) gewarnt hat. „Die Annahme, jegliche Art von Behinderung sei vorwiegend eine soziale Konstruktion“ (ebd., 84), führt laut Felder leicht dazu, dass ohne Berücksichtigung der Erfahrungen, die Betroffene schildern, „reale Schwierigkeiten letztlich als Konstruktion betrachtet werden, die mit Hilfe richtiger Einstellungen und der Dekonstruktion von Machtverhältnissen beseitigt werden könnten“ (ebd.).

Mit dem Problem der Verbesonderung auf Basis einer Definitionsmacht sieht sich die Heil- und Sonderpädagogik vor allem im Kontext der Inklusionsdebatte konfrontiert. Da die Bestimmung von Personenkreisen, deren begriffliche Erfassung und die Konzipierung einer speziell auf sie zugeschnittenen pädagogisch-therapeutisch-rehabilitativen Praxis unweigerlich selektive und exklusive Wirkungen entfalten, wird der Heil- und Sonderpädagogik eine hinderliche Wirkung auf die Realisation der Inklusion zugeschrieben (vgl. Eberwein 2000), und dies umso mehr, als sie sich für den Fortbestand heil- und sonderpädagogischer Institutionen und einer abgrenzbaren Profession einsetzt sowie die Spezifität heil- und sonderpädagogischer Problem- und Fragestellungen verteidigt. Unser Ansinnen ist an dieser Stelle nicht, das Spektrum unterschiedlicher Theorien und Modelle von Behinderung aufzufächern und das Für und Wider verschiedener Definitionsversuche zu diskutieren. Wir wollen lediglich auf eine Kontroverse hinweisen, die wir allerdings für fundamental halten und die deutlich macht, warum wir von einer „zerrissenen Disziplin“ sprechen.

Eine Sichtung des aktuellen Theorieangebots der sozialwissenschaftlich einschlägigen Heil- und Sonderpädagogik macht deutlich, dass sich eine Fülle von theoretisch ausgefeilten, beispielsweise dekonstruktivistisch, poststrukturalistisch, diskursanalytisch, konstruktivistisch oder systemtheoretisch grundierten Beiträgen findet, die (zumindest implizit) immer auch eine Begriffskritik und damit die Kritik einer heil- und sonderpädagogischen Objekttheorie zum Gegenstand haben (vgl. z. B. Feuser 1996; Moser 2003; Buchner 2018; Kremsner/Proyer 2018; Lindmeier 2019; Bilgeri/Lindmeier 2020). Ein markantes Beispiel ist die Kritik, die Wolfgang Jantzen (2019) und Georg Feuser (2016) im Anschluss an postkoloniale Theorien formulierten. So spricht Feuser von „Geistigbehindert-Macher[n]“ (ebd., 31) und überträgt die Analysen des Historikers und postkolonialen Theoretikers Achille Mbembe zur Plantokratie, also der Organisationsform kolonialer Gewaltherrschaft, nahtlos auf das Sonder- und Förderschulwesen in Deutschland (vgl. ebd., 31–43). Seine Kritik richtet sich in aller Schärfe gegen die Heil- und Sonderpädagogik, bei der der „Begriff der Behinderung des Geistes in der auf Personen bezogenen Attribuierung als Geistigbehinderte eine nahezu uneingeschränkte Anerkennung und Akzeptanz“ (ebd., 43) erfahre.

Zu den Besonderheiten der Praxis der Begriffskritik gehört, dass die Heil- und Sonderpädagogik in diesen Texten als zugleich Kritisierende und Kritisierte auftritt. Dabei bewegen sich die Kritisierenden in dem ständigen und unauflösbaren Dilemma, die kritisierten Begriffe bzw. Bezeichnungen fortwährend zu verwenden (sonst bliebe völlig im Dunkeln, wovon überhaupt die Rede ist), dabei aber im gleichen Atemzug die Legitimität der Begriffsverwendung abstreiten. Dass aus diesem Dilemma trotz anderslautender Behauptungen kein Entkommen ist, zeigt sich in besonderer Klarheit im Kontext der Debatten um die Dekategorisierung. Sie werden seit den 1990er Jahren immer wieder neu aufgelegt und mit wachsender theoretischer Komplexität geführt (vgl. Musenberg u. a. 2018), ohne

dass die Disziplin einer greifbaren Lösung nähergekommen wäre. Ob in jüngerer Zeit vorgelegte Ideen zu einer Rekategorisierung – die beispielsweise entlang von Bezeichnungen erfolgen könnte, die Gruppen von ‚Betroffenen‘ für sich selbst wählen – tragfähig sind und sich durchsetzen, muss sich erst noch erweisen (vgl. Müller u. a. 2022).

Auch der Ausweg, Bezeichnungen und Definitionen (oder auch nur die Kritik daran) der bezeichneten Personengruppe zu überlassen, entkommt diesem Dilemma nicht ganz: Ihren Einspruch gegen die Zuschreibung, Angehörige einer identifizierbaren und definierbaren Personengruppe zu sein, können ‚Betroffene‘ schlechterdings nur als ‚Betroffene‘ geltend machen. Jeder Akt des Widerstandes gegen eine solche Adressierung setzt also zugleich eine ungewollte Bestätigung der Adressierung voraus, die als solche dadurch nicht rückgängig zu machen ist. Wenn etwa Georg Feuser in einem Vortrag behauptete, „Geistigbehinderte gibt es nicht“ (Feuser 1996) und sich dabei auf Aussagen der Betroffenen selbst stützte, verbirgt sich im Hintergrund genau dieses Problem: Um als einspruchsberechtigte ‚Betroffene‘ identifiziert zu werden, müssen die Personen unausweichlich doch, und dies auf der Basis bestimmter Merkmale, als Zugehörige der Personengruppe erkennbar sein oder sich zumindest glaubwürdig als Betroffene erkennbar machen können. Das rechtfertigt zwar nicht die konkrete Bezeichnung, die dahinterliegenden theoretischen und vortheoretischen Annahmen oder die letztendlich angenommenen und kontingenten Zusammenhänge der identifizierten Merkmale. Es bestätigt aber unweigerlich, dass sich anhand solcher Merkmalskonstellationen trotz der Heterogenität der bezeichneten Personengruppe und der Unverwechselbarkeit jedes einzelnen Menschen eine ausreichende Ähnlichkeit herstellen lässt, die eine bestimmte Form der Aufmerksamkeit auf *etwas als ‚geistige Behinderung‘* oder auch ‚kognitive Beeinträchtigung‘ oder ‚Lernschwierigkeit‘ zu lenken vermag.

Definitionen von Personenkreisen erfüllen – sozusagen *per definitionem* – die Funktion, Komplexität zu reduzieren, indem sie auf der Basis von distinkten Kriterien Einzelphänomene unter ein Allgemeines zusammenfassen. Daher erscheint die Forderung durchaus berechtigt, sich der Kategorien zu entledigen, die den Menschen hinter der Bezeichnung zu einem bloßen Exemplar einer Gesamtheit machen und ihn zugleich in seiner Singularität zum Verschwinden bringen. Dies gilt umso mehr, wenn diese Kategorien reifizierende und diskriminierende Effekte zeitigen. Jedoch bleibt ein begrifflich nicht markierter Sachverhalt – und dies ist eine kaum verrückbare transzendentalphilosophische Einsicht (vgl. Dederich 2015b) – für die Reflexion ebenso unsichtbar und muss daher auch in Erwägungen für mögliche sozialpolitische und pädagogische Ansprüche unberücksichtigt bleiben. Auf dieses ethische Dilemma haben vor dem Hintergrund sehr unterschiedlicher theoretischer Blickwinkel Ursula Stinkes (2018) und May-Anh Boger (2019a) hingewiesen. Dieses Problem gilt ungeachtet

der selbstverständlich ebenso wichtigen Frage, *wie* ein Sachverhalt begrifflich gefasst wird und welche Folgen dies hat.

Eine Folge des überaus zwiespältigen Verhältnisses zumindest von Teilen der Disziplin zu ihren grundlegenden Begriffen sind sprachliche Vermeidungsstrategien, die soeben diskutierte Forderung nach Abschaffung der Begriffe, gelegentlich vorgetragene Begriffsneuschöpfungen oder die Voranstellung des Adjektivs *sogenannte* bzw. der inflationäre Gebrauch von Anführungszeichen, die Emil E. Kobi dazu veranlassten, der Heil- und Sonderpädagogik einen „Sogonantismus“ (Kobi 2000, 37) zu attestieren. Selbstverständlich ist es für eine wissenschaftliche Disziplin unverzichtbar, die Angemessenheit und Schlüssigkeit sowie mögliche ethische und politische Implikationen disziplinärer Schlüsselbegriffe zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Problematisch wird es jedoch, wenn Sprecher:innen Begriffe benutzen und also offensichtlich für relevant gehaltene Unterscheidungen vornehmen, sich aber gleichzeitig von ihrer eigenen Unterscheidungspraxis distanzieren. Geradezu kuriose Züge nimmt die Situation an, wenn Wissenschaftler:innen einerseits mit großer Ernsthaftigkeit für die Belange bestimmter Personengruppen eintreten, zugleich aber diesen Personenkreis zu einer bloßen Konstruktion machen und damit wegerklären.

Auf der Höhe dieser Problematik bewegen sich Schuppener u. a. (2021) in ihrer Reflexion des Begriffs *geistige Behinderung*. Ihr Vorschlag zeigt eine der Möglichkeiten auf, sich dem Problem und dem mit ihm verbundenen grundsätzlichen Dilemma zu stellen. Die vier Autorinnen bezeichnen den Begriff der geistigen Behinderung als Etikett und setzen ihn in Anführungszeichen. Als Begründung führen sie an, dieses Label sei keine durch die betroffenen Menschen selbst gewählte Bezeichnung, sondern eine von außen vorgenommene diagnostische Zuschreibung, die sich aufgrund ihres hohen Diskriminierungspotenzials folgenreicher in die Biografien der so Bezeichneten einschreibt und ihnen einen prekären sozialen Status zuweist. Zugleich betonen sie, die Verwendung von kategorialen Bezeichnungen sei aus Gründen der sprachlichen Verständigung sowie der politischen Anerkennung von spezifischen Differenzen und mit ihnen verbundener legitimer Ansprüche unumgänglich. Aus diesem Grund plädieren sie für eine reflektierte Re kategorisierung. Damit ist natürlich das Eingeständnis verbunden, dass der Begriff der geistigen Behinderung trotz aller mit ihm verbundenen Probleme nicht grundsätzlich falsch ist. Da aber kein neuer, wie auch immer angemessener und weniger problembeladener Begriff zur Bezeichnung des Personenkreises zur Verfügung steht, halten sie am Begriff der geistigen Behinderung fest, setzen ihn jedoch in Anführungszeichen. Signalisiert wird eine Distanzierung „von einer Personifizierung und der Unterstellung, dass eine Diagnose als zentrales Identitätsmerkmal anerkannt werden könne“ (Schuppener u. a. 2021, 27). Damit sollen die „Dimension der Zuschreibung von außen und die Relativität“ (ebd.) der Bezeichnung markiert werden. Aufgrund des „Dilemmas der Unauflösbarkeit“ (ebd., 20), in das die Kategorisierungs-/Dekategorisierungs-

Rekategorisierungproblematik hineinführt, bekennen die Verfasserinnen uneingeschränkt, sich in einem „Widerspruchsfeld“ (ebd., 27) zu bewegen, indem sie „nach wie vor Kategorien sprachbezogen aufrufen und bedienen, jedoch gleichzeitig die allumfassende Kritikwürdigkeit selbiger markieren“ (ebd., 27 f.).

Dieser Position können wir uns im Hinblick auf die Problembeschreibung vorbehaltlos anschließen, weil sie das fundamentale und geradezu konstitutive Dilemma der Disziplin nicht übergeht oder wegerklärt, sondern ihm sich in aller Offenheit aussetzt. Zugleich bleibt die Verwendung von Anführungszeichen ihrerseits eine ambivalente Geste, weil sie stets bekräftigt, was sie zugleich in Frage stellt oder sogar negiert. Zu kritisieren ist nicht das unverzichtbare Bemühen um einen sensiblen Umgang mit Sprache sowie das kritische Bewusstsein für die Kontingenz und Gewaltförmigkeit sprachlicher Zuschreibungen. Für problematisch halten wir jedoch die mitunter im Gestus moralischer Überlegenheit vollzogene Reduzierung hochkomplexer Fragen auf Sprachpolitik, die ihrerseits mitunter sprachmagische Züge annimmt. Dies geschieht, wenn sprachpolitische Positionen mit der Überzeugung einhergehen, dass allein die Abschaffung bestimmter Bezeichnungen das Problem der Diskriminierung und Stigmatisierung sowie die pädagogischen Fragen, die sich beispielsweise angesichts überaus heterogener Lerngruppen stellen, gleichsam mit einem Streich zum Verschwinden bringt.

Schuppener u. a. (2021) grenzen sich von einem solchen Habitus explizit ab, indem sie begriffskritische Sprechweisen als „autoreferenziell“ (ebd., 11) verstanden wissen wollen, womit sie ihre Kritik also auch auf sich selbst beziehen, wohlwissend, dass auch sie um eine bessere Lösung des Problems verlegen bleiben. Anders verhält es sich bei Feuser, wenn er andere Diskursteilnehmende als „Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren“ (Feuser 2016, 31) diffamiert. Es ist zweifelhaft, ob ein solcher Habitus moralischer Überlegenheit und solche Pauschalanschuldigungen für den Anstoß einer selbstkritischen Reflexion förderlich sind.

Als hochproblematisch erscheinen uns Positionen, die mehr oder weniger uneingeschränkt an einer Dekategorisierung festhalten, ohne eine wie auch immer geartete Rekategorisierung in Erwägung zu ziehen. Bestimmte kategoriale Bezeichnungen sind nach unserem Dafürhalten unausweichlich: Zum einen geben sie praktischem Handeln eine Orientierung, zum anderen sind sie eine Voraussetzung für wissenschaftliche Reflexion. Ebenso problematisch wie die Dekategorisierung ist aus unserer Sicht eine Bestimmung des Personenkreises, die auf medizinischen und psychologischen Kategorien aufbaut, ohne deren Historizität und Kontextgebundenheit sowie deren problematische Aspekte systematisch zu reflektieren. Solche Zugänge individualisieren das komplexe Thema *Behinderung* bzw. *Beeinträchtigung* und übergehen wichtige Befunde, wie sie beispielsweise im Kontext der Disability Studies (z. B. Waldschmidt 2022) und der Heil- und Sonderpädagogik (z. B. Jantzen 1987; 1990; Lindmeier 2019) vorgelegt worden sind.

Der nach unserem Dafürhalten beste Umgang mit dem Problem besteht also weder im absoluten Verzicht auf Bezeichnungen aller Art noch in objektivieren-

den Zuschreibungen, sondern darin, ein kritisches Bewusstsein für die Kontingenz und Machtförmigkeit von Zuschreibungen zu entwickeln sowie dafür, dass der Andere stets mehr ist, als sich (zumal in einem Wort) sagen lässt. Wilhelm Pfeffer drückte es so aus, dass wir diagnostische Kategorien nie mit dem Ziel oder in der Fehlannahme verwenden sollten, durch Begriffe „den Anderen in den Griff zu bekommen“ (Pfeffer 1987, 120). Ursula Stinkes fächert das Problem, um das es hier im Kern geht, anhand dreier relevanter Problemebenen auf: Verantwortung tragen wir gegenüber dem Anderen nicht nur in seiner Singularität, Unverwechselbarkeit und deshalb Un-Bezeichenbarkeit. Wir tragen auch eine pädagogische und schließlich eine politische Verantwortung gegenüber dem Anderen. Auf diesen Ebenen können wir einem Menschen jedoch nur Rechnung tragen, indem wir ihn als jemand mit gewissen verallgemeinerbaren Eigenschaften und Anspruchsrechten adressieren. Damit hebt sich das Problem jedoch nicht auf. Das Verhältnis zum Anderen bleibt ein „Verhältnis des Zwiespalts“ (Stinkes 2018, 310) zwischen ethischer Verantwortung (gegenüber dem Anderen in seiner Singularität, Unvergleichbarkeit und Unfasslichkeit), pädagogischer Verantwortung (gegenüber dem Anderen *als jemand* mit bestimmten Eigenschaften und Rechten) und politischer Verantwortung (in die sich dann auch das Recht Dritter einmischt und das Dilemma erzeugt, Unvergleichbares vergleichen zu müssen). Versucht man die Spannungen zwischen diesen Ebenen nicht einfach aufzulösen, können sie eine Art Wachsamkeit erzeugen und bestenfalls „ein gegenseitiges Korrektiv“ (ebd.) abgeben. Wir plädieren also für die Verwendung von Kategorien im Sinne eines epistemischen und ethischen Gewährseins, dass der Andere einerseits stets mehr ist, als wir über ihn sagen können und wir ihm andererseits weder durch Kategorien noch durch kategoriale Enthaltbarkeit gerecht werden können. Das lässt die Möglichkeit einer offenen Adressierungspraxis entstehen, wodurch wir mit der Kategorie in gewisser Weise über sie hinausgehen. Dies heißt „im Bewusstsein zu halten, dass das, was die Singularität des Menschen und seine unverbrüchliche Humanität ausmacht, gerade nicht in den Kategorien aufgeht“ (Dederich 2015b, 205).

Auf diese ethische Dimension der Heil- und Sonderpädagogik werden wir im letzten Teil dieser Schrift genauer eingehen.

4.2 Das Theorie-Praxis-Problem

Die aufgrund ihrer dilemmatischen Grundstruktur schwierige Debatte, aus der es keinen einfachen, eindeutigen und konsensfähigen Ausweg zu geben scheint, macht auf die grundsätzliche Verlegenheit aufmerksam, dass sich die Heil- und Sonderpädagogik nie ausschließlich als Teil der Lösung jener Probleme betrachten kann, aus deren Bearbeitung sie ihre Daseinsberechtigung bezieht. Wie wir in Teil III zeigen werden, muss sie als Mit-Ursache oder zumindest als relevanter

Bedingungsfaktor der Probleme angesehen werden, bei denen sie Abhilfe schaffen will.

Abgesehen von dem skizzierten Begriffsproblem steht die Legitimation der Heil- und Sonderpädagogik als Wissenschaft auch auf einer rein funktionalen Ebene in Frage: Was ist überhaupt die Funktion einer Wissenschaft heil- und sonderpädagogischer Praxis? Eine klare Funktion der Disziplin ließe sich nur ausweisen, wenn das von ihr produzierte Wissen in irgendeiner Weise wirklichkeitsmächtig wird, also auf mehr oder weniger direktem Weg zur Gestaltung, Orientierung und (wenn erforderlich) zur Korrektur der Praxis beiträgt. Anders formuliert: Lässt sich eine solche Wirklichkeitsmächtigkeit des wissenschaftlich generierten Wissens nicht nachweisen, wäre die Disziplin nicht viel mehr als akademische Selbstbeschäftigung. Wenn wir auch nicht so weit gehen wollen, dies zu behaupten, lässt sich doch zumindest eine gewisse Schwierigkeit nicht von der Hand weisen, wenn es darum geht, klare Verbindungslinien aufzuweisen, über die disziplinär generiertes Wissen Einzug in die Gestaltung der professionellen Praxis erhält – oder andersherum eine Verbindungslinie, durch die Probleme aus der praktischen Erfahrung bruchlos in die Begriffssysteme der wissenschaftlichen Reflexion eingehen.

Mit diesem Problem sieht sich insbesondere der kritisch-dekonstruktive Zweig der Disziplin konfrontiert – auch wenn, wie wir noch skizzieren werden, der empirisch-pragmatische Zweig in diesem Kontext ebenfalls Fragen aufwirft. Abgesehen davon, dass sich dem kritisch-dekonstruktiven Stil eine gewisse Tendenz zur Abstraktheit nachsagen lässt, die sich stilistisch in einer gesteigerten Kompliziertheit der Sprache widerspiegelt, verschärft sich das Theorie-Praxis-Problem innerhalb dieses Zweigs, weil es ihm in der Regel nicht um die konkreten Handlungsmöglichkeiten einzelner Akteure in der Praxis geht, sondern um Bedingungen, die ihre Handlungsfelder auf einer strukturellen (etwa politischen, sprachlichen oder ökonomischen) Ebene durchwirken. Die Frage, was diese durchaus triftigen Analysen für das Handeln der Einzelnen konkret bedeuten, wird dabei, wenn überhaupt, häufig nur andeutungsweise beantwortet¹⁰.

Dagegen werden in der Sonderpädagogik empirisch-pragmatischen Stils durchaus handfeste, konkrete Ergebnisse aufgeboten. Aber auch hier fallen Wissenschaft und Handlungswirklichkeit auseinander. Der empirisch-pragmatische Stil bedient sich verschiedener Referenzdisziplinen und -methoden, etwa der empirischen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung, der psychologischen Lern- und Entwicklungsforschung, der Neurowissenschaften, der Versorgungs- und Implementationsforschung usw. Diese Forschungszusammenhänge scheinen eine unbestreitbare Praxisrelevanz zu verbürgen, indem sie klare Erkenntnisse über Wirkzusammenhänge und Erfolgswahrscheinlichkeiten

10 Vgl. hierzu auch die kritischen Anmerkungen von Trescher (2017).

liefern. Jedoch stellen selbst Vertreter:innen dieses Forschungsstils eine nicht unbedeutende Diskrepanz fest: Auf der einen Seite wird der Anspruch formuliert, Wissen zu liefern, das aufgrund seiner empirischen Absicherung und seiner Orientierung an methodischen Standards und dem Leitprinzip der Objektivität dem Erfahrungs- und Handlungswissen der Praktiker:innen weit überlegen sei. Auf der anderen Seite fällt die Einschätzung des realen Einflusses evidenzbasierten Wissens auf die Praxis im Verhältnis zu diesem Anspruch doch eher ernüchternd aus (Altrichter u. a. 2016, 268).

Mit Wieland, der in den 1970er Jahren die Frage nach der Bedeutung evidenzbasierten Wissens für die ärztliche Praxis gestellt hat, wäre das zugrundeliegende Problem dieser Diskrepanz zwischen Anspruch und tatsächlichem Einfluss darauf zurückzuführen, dass es zwischen dem wissenschaftlich generierten stochastischen, probabilistischen Wissenstyp und dem Wissen, an dem sich praktisches Handeln tatsächlich orientiert, erhebliche Übersetzungsprobleme gibt. Zum ersten haben es Praktiker:innen immer mit unvergleichbaren Anderen in singulären Situationen zu tun, denen sie gerade in dieser Singularität Rechnung tragen müssen. Dies aber limitiert die schlichte und gleichsam reflexionsbefreite Anwendung eines auf vergleichender Abstraktion basierenden Wissens erheblich. Zum zweiten stellen sich reale Handlungssituationen erheblich komplexer dar als ihre modellhafte Nachbildung unter Laborbedingungen für den Zweck empirischer Forschungsdesigns. Die Erforschung klarer Wirkzusammenhänge forciert geradezu eine massive Komplexitätsreduktion, also eine Eingrenzung der in Betracht zu ziehenden Variablen und Zusammenhänge, die nicht ohne eine erhebliche Kontextentfremdung der beforschten Phänomene zu haben ist. Zum dritten bietet probabilistisches Wissen keine Orientierung angesichts ethischer Probleme, die vor allem im spontanen Handeln weitaus größere Herausforderungen verursachen als die methodischen Fragen, auf die dieser Wissenstyp bevorzugt eingeht. Zum vierten gibt dieser Wissenstyp nur Wahrscheinlichkeiten darüber an, was mehr oder weniger als Konsequenz unterschiedlicher Handlungsansätze zu erwarten ist. Jedoch verlaufen Handlungen nicht nach dem Muster der Wahrscheinlichkeit: Man kann etwas mehr oder weniger wissen, aber nicht tun. Die schlichte Übertragung probabilistischen Wissens auf die Praxis ist also nicht unmittelbar möglich und aus methodischen Gründen auch problematisch, weil sie von den Spezifika der gegebenen Situation und ihrer Kontextbedingungen abstrahieren muss. Der Transfer erfordert vielmehr ein praktisches Vernunfturteil derjenigen, die ihn zu vollziehen haben (vgl. Wieland 2014, 191–212; 2015, 13). Pointiert ausgedrückt: Evidenzbasiertes Wissen kann die vorwissenschaftliche Rationalität des eher intuitiven Erfahrungs- und Handlungswissens schon allein deshalb nicht ersetzen, weil die situationsangemessene Anwendung evidenzbasierten Wissens überhaupt nur auf der Basis eines praktischen Urteilsvermögens möglich ist.

Das Problem der Bedeutung bestimmten disziplinären Wissens erhebt sich jedoch schon bei der Frage, ob dieses Wissen von Praktiker:innen überhaupt rezi-

piert wird. Wenn weder veröffentlichte Monographien noch Publikationen in englischsprachigen Journals, in deren Zentrum komplexe und voraussetzungsreiche statistische Analysen stehen, zu den Textsorten gehören, die beispielsweise Lehrer:innen oder Mitarbeiter:innen von Frühförderstellen konsultieren, ist die Frage zu stellen, ob dieses disziplinär generierte Wissen tatsächlich der Orientierung professionellen Handelns dient oder doch eher der Selbstvergewisserung und der Selbstdarstellung innerhalb der Welt der Wissenschaften.

Trotz dieser keineswegs trivialen Einschränkung sind die erhebliche Entwicklung und Verbreitung des empirisch-pragmatischen Stils in der Disziplin sicher auch als Antwort auf das Theorie-Praxis-Problem zu verstehen. Schließlich nimmt man offensiv für sich in Anspruch, das Theorie-Praxis-Problem lösen zu können. Das verdeutlicht der sehr häufige Rekurs auf Begriffe wie ‚Wirkung‘ und ‚Wirkungsforschung‘. (Sonder-) Pädagogische Wirkungsforschung verfolgt das Ziel, empirisch fundiertes Wissen über die Wirksamkeit von Interventionen zu erlangen. Dieses Wissen soll dann wieder mit dem Ziel der Optimierung von Interventionen in das praktische Handeln zurückfließen (vgl. Bellmann/Müller 2011, 9). Entsprechend sind ‚efficacy‘ und ‚effectiveness‘ Schlüsselbegriffe evidenzbasierter Forschung und der an sie anschließenden evidenzbasierten Praxis. Gemäß des ‚Goldstandards‘ evidenzbasierter Forschung werden quantitative Designs im Vergleich mit qualitativen Designs als höherwertig eingestuft. Im Sinne der klassischen Unterscheidung Wilhelm Diltheys sind sie darauf angelegt, Phänomene zu erklären, was schlicht gesagt bedeutet, hypothetisch angenommene Wirkungs- oder Kausalzusammenhänge empirisch zu prüfen. Die Erforschung solcher kausalen Zusammenhangswahrscheinlichkeiten lässt sich, so lautet eine Grundannahme dieser Orientierung, in wirkungsmächtiges Handlungswissen übersetzen. Die evidenzbasierte und empirisch-quantitative Forschung verspricht also, das Technologiedefizit der Pädagogik¹¹ zu überwinden, zumindest aber einzudämmen. Durch die Anwendung von wirksamen Konzepten kämen Praktiker:innen nicht nur ihrem Auftrag nach, pädagogisch etwas zu bewirken. Durch die Erfahrung, dass ihr Handeln Wirkungen nach sich zieht, erlebten sie sich zugleich als selbstwirksam. Entscheidend dabei ist die Annahme, dass nicht äußere Umstände, Zufälle, Intuition, diffuses Erfahrungswissen usw. die erzielte Wirkung herbeiführen, sondern die korrekte Übertragung und Applikation streng methodisch generierten Wissens und daraus abgeleiteter Handlungsempfehlungen auf die gegebene Praxissituation.

11 Der Begriff des Technologiedefizits geht auf eine kleine, aber einflussreiche Arbeit von Niklas Luhmann und Eberhard Schorr (1982) zurück, in der sie auf Basis systemtheoretischer Argumente begründen, weshalb pädagogische Praxis das, worauf sie abziele, nämlich eine Veränderung im Selbst- und Weltverhältnis der Adressat:innen, strenggenommen nicht sicherstellen kann.

Indem diese Art von Forschung das bereitstellt, was sie ‚Wirkungswissen‘ nennt, kann sie zwei – wie auch immer bewertete – Erfolge für sich verbuchen: Ihrer eigenen Logik gemäß leistet sie einen gewichtigen Beitrag zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems und untermauert damit zugleich ihre Überlegenheitsansprüche gegenüber anderen disziplinären Orientierungen. Dieser Überlegenheitsanspruch, die erfolgsträchtigere Deutung der Wirklichkeit und ein empirisch abgesichertes Wissen von wirkungsmächtigen Handlungsansätzen zu liefern, basiert jedoch nicht auf der Handlungswirklichkeit, wie sie von Praktiker:innen erfahren wird, sondern auf einem Wirklichkeitsmodell, das zu Forschungszwecken konzipiert wird. Empirische Forschung bewährt sich an einem theoretischen Modell der Handlungswirklichkeit, nicht an der erfahrenen Wirklichkeit selbst.

Ohne die Ausführung dieser These vorwegzunehmen, können wir mit Niklas Luhmann hier darauf hinweisen, dass die Gültigkeit von Wirkungsforschung eine dreifache Komplexitätsreduktion voraussetzt. Wie Luhmann (1999) zugesteht, erweist sich diese dreifache Komplexitätsreduktion auf der einen Seite als durchaus produktiv. So eröffnet sie einen Zugriff auf Praxis, der diese für empirisch-quantitative Forschung nach naturwissenschaftlichem Modell (Isolation von Variablen und methodische Untersuchung von Wirkzusammenhängen) zugänglich und statistisch darstellbar macht. Jedoch geht diese Rationalisierung auf der anderen Seite mit einem Wirklichkeitsverlust einher, der die Rückübertragung des wirkungsorientierten Wissens erheblich komplizierter macht, als von der Wirkungsforschung oft vorgestellt. Dies lässt sich im Einzelnen anhand der drei Reduktionsschritte nachvollziehen. Zum ersten muss, um Handlungszusammenhänge mit quantitativ-empirischen Methoden beforschen zu können, ein rein methodisches Problemfeld aus seiner unauflösbaren Verknüpfung mit anderen, etwa normativen, Problemen herausdestilliert werden. Wie oben schon mit Wieland dargelegt, verfügen Praktiker:innen dann über einen sehr spezifischen Wissenstyp, der auf einen einzelnen Aspekt Bezug nimmt, welcher in dieser isolierten Form in ihren komplex verflochtenen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen jedoch nicht vorzufinden ist. Zum zweiten muss, um mögliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge untersuchen zu können, diese Kausalität zunächst unterstellt werden, was die Ausblendung einer Vielzahl anderer Zusammenhänge und Gesichtspunkte voraussetzt. Kausalität ist sicher *eine* Möglichkeit, Wirklichkeit zu ordnen; jedoch lässt sie alles, was sich nicht in das Schema von Ursache-Wirkung einpflegen lässt, außer Acht. Drittens muss die Gültigkeit eines spezifischen Handlungsmodells selbst vorausgesetzt werden: Einerseits rationalisiert dieses Modell Handlungen kontrafaktisch so, als ließen sie sich auf die Festlegung von Zielen und die Auswahl von Methoden reduzieren; andererseits reduziert es Handlungen auf das Bewirken von intendierten Wirkungen. Es ist jedoch fraglich, ob Handeln erstens primär darin besteht, etwas bewirken zu können und ob das Handlungssubjekt zweitens die Wirkungen

seines Handelns derart im Griff hat, wie die skizzierte Komplexitätsreduktion unterstellt (Luhmann 1999, 24–33).

Wir werden an späterer Stelle argumentieren, dass ein erheblicher Teil pädagogischer Praxis nicht darin besteht, Ziele festzulegen sowie Methoden auszuwählen und systematisch anzuwenden, sondern eine spontane, responsive Form des handelnden Eingehens auf Ansprüche und Herausforderungen darstellt. Handeln dieser Art bemisst sich nicht primär daran, ob es Ziele erreicht und messbare Effekte zeitigt, sondern ob es etwas aus dem Gegebenen einer Situation macht, ob es Chancen ergreift, Spielräume und Möglichkeitshorizonte auslotet (Waldenfels 1985, 133).

Abgesehen von diesen bislang kaum thematisierten und reflektierten Schwierigkeiten zieht die evidenzbasierte Forschung des empirisch-pragmatischen Stils weitere Kritik auf sich (exemplarisch für den Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung vgl. Willmann 2020). Diese entzündet sich sowohl an dessen wissenschaftstheoretischen Grundannahmen als auch an der Vernachlässigung einer dezidiert pädagogischen Rahmung zugunsten einer verhaltenswissenschaftlichen Ausrichtung (vgl. Koch 2016).

Um auch diese Problemaufstellung nicht ohne einen zumindest schemenhaften Ausblick auf einen möglichen Lösungsweg zu verlassen, sei zunächst wiederholt, dass wir die Erkenntnisse des empirisch-pragmatischen Stils wie die des kritisch-dekonstruktiven Stils nicht kategorisch zurückweisen. Beide Stile generieren Einsichten, die durchaus relevant sind und, sofern die skizzierten Übersetzungsprobleme zwischen Theorie und Praxis berücksichtigt werden, auch anschlussfähig für praktisches Handeln sein können. Jedoch riskieren Forscher:innen beider Stile die Anschlussfähigkeit ihrer Forschungsergebnisse gerade dann, wenn sie von einem Primat ihres Wissens gegenüber der Erfahrung der Handelnden ausgehen, wenn sich Forschung also vom Optimismus leiten lässt, „die Theorie so zu gestalten, daß sie vorwegnehmend an die Stelle der Praxis treten kann“ (Meyer-Drawe 1984, 253). Wirkmächtig wird wissenschaftlich produziertes Wissen jedoch nicht dadurch, dass es Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten vorschreibt, also Praktiker:innen sagt, wie sie die Wirklichkeit zu erfahren und zu deuten und wie sie auf unvorhersehbare Herausforderungen dieser Wirklichkeit zu antworten haben, sondern indem es an diese Strukturen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten anknüpft. Unsere Lösung für einen Theorie-Praxis-Transfer besteht knapp gesagt in einer Art responsivem Dialog, der an die Erfahrungen von Praktiker:innen anknüpft, um durch eine ‚Verfremdung des Blicks‘ neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten einzuüben. Was genau damit gemeint ist, bedarf der Erläuterung, der wir uns im zweiten Teil der vorliegenden Schrift zuwenden.

Zunächst aber möchten wir den Problemrahmen um das Verhältnis von Erkenntnis und Methode erweitern, das (so wie die Kritik an evidenzbasierter

Forschung) im Rahmen des sogenannten Kuno-Fakes 2016/2017, wenn auch nur kurzfristig, zu einer disziplininternen Kontroverse geführt hat.

4.3 Der empirisch-pragmatische Stil: Entkernung der Pädagogik

In seiner Schrift *Erkenntnis und Interesse* führt Jürgen Habermas (1973) eine Unterscheidung ein, die uns auch mit Blick auf eine Analyse der Ereignisse relevant erscheint, auf die im Folgenden Bezug genommen wird. Diese Unterscheidung verläuft zwischen erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Begründungen eines Faches (Habermas 1973, 12 f.). Während erkenntnistheoretische Begründungen auf Basis einer dezidierten Auseinandersetzung mit dem zentralen Gegenstand einer Wissenschaft und seinen Erscheinungsweisen zunächst philosophisch klären, ob und unter welchen Bedingungen Erkenntnisse über den fraglichen Gegenstand möglich sind, verlassen sich wissenschaftstheoretische Ansätze auf etablierte Methoden, setzen also ein bestimmtes methodisches Vorgehen mit einem Königsweg der Erkenntnis nahezu gleich. Sie begnügen sich, so Habermas' Kritik an dieser Art von Szientismus, mit einem naiven „Glauben der Wissenschaft an sich selbst“ (ebd., 13). Da Forschende der Fähigkeit ihrer Methoden, Erkenntnisse über die Wirklichkeit zu generieren, blind vertrauen, lässt sich hier von einem Methodenpositivismus sprechen. Durch ihn kann wissenschaftliche Forschung in eine Art Selbstreferenzialität verfallen, sodass sie weniger echte Erkenntnis generiert als vielmehr fortwährend die eigenen Vorannahmen bestätigt. Wir glauben, dass der immense Zuspruch, den evidenzbasierte Forschung für sich verbuchen kann, zu erheblichen Teilen auf einem derart szientistischen Methodenglauben basiert und dass die Ereignisse um den sogenannten ‚Kuno-Fake‘, auf die wir nachfolgend eingehen, die damit einhergehende Gefahr offengelegt haben. Nicht jeder evidenzbasierten Studie kann pauschal unterstellt werden, sich nicht erkenntniskritisch mit dem Wirklichkeitsausschnitt, den sie beforschen will, auseinandergesetzt und sich den Fragen gestellt zu haben, was die spezifische methodische Prägung des Forschungszugriffs mit dem beforschten Wirklichkeitsausschnitt macht, bzw. wie sie Reichweite und Tragfähigkeit der gewonnenen Erkenntnisse beeinträchtigen mag. Wir wollen lediglich darauf hinweisen, dass diese notwendige erkenntniskritische Arbeit nicht schon durch die korrekte Anwendung der Methode abgeleistet ist.

Über einen längeren Zeitraum hinweg vollzog sich die Entwicklung der vornehmlich empirisch-quantitativen Wirkungsforschung zu einem in der Heil- und Sonderpädagogik dominierenden Forschungszugang weitgehend geräuscharm und effizient. Dieser Prozess der disziplinären Umgewichtung und der damit einhergehenden Machtverschiebung wurde in den Jahren 2016 und 2017 auf eine eruptive, phasenweise hoch emotionalisierte und zu persönlichen Zerwürfnissen führende Weise durch den „Kuno-Fake“ von Stephan Ellinger und

Katja Koch in den Fokus der Disziplin gerückt (vgl. Ellinger/Koch 2016; 2017; Koch/Ellinger 2016). 2016 veröffentlichten die beiden bekanntlich einen Artikel in der *Zeitschrift für Heilpädagogik*, in dem sie die Ergebnisse einer frei erfundenen Studie als Errungenschaft gründlicher und methodisch sauberer Forschungsarbeit verkauften. Die Enthüllung der Hintergründe dieser Veröffentlichung sorgte nicht nur in der Fachwelt für Aufruhr. Aufgrund eines prominent platzierten Artikels in der FAZ (Schmoll 2016) weckten die Autor:innen sogar für kurze Zeit ein ungewöhnliches Interesse an heil- bzw. sonderpädagogischen Diskursen über die Grenzen der Disziplin hinaus. Auch wenn wir die längst wieder abgeflaute Kontroverse um die Rolle der evidenzbasierten Bildungsforschung in der Pädagogik im Allgemeinen und der Heil- und Sonderpädagogik im Besonderen nicht unnötig ausbreiten wollen, lässt sich nicht leugnen, dass der „Kuno-Fake“ zumindest kurzfristig die Aufmerksamkeit der Fachwelt für einen Teil der Probleme geschärft hat, mit denen wir uns hier befassen. Allerdings, so müssen wir hinzufügen, kam es schnell zu einer Moralisierung der Debatte, indem Ellinger und Koch wissenschaftliches und kollegiales Fehlverhalten vorgeworfen wurde – und dies mit dem wahrscheinlich nicht unwillkommenen Effekt, die Aufmerksamkeit von den inhaltlichen Fragen abzulenken, um die es den beiden gegangen war.

Lässt man die moralische Entrüstung und die Umlenkung des „Kuno-Fakes“ auf eine persönliche Ebene beiseite, kann konstatiert werden, dass die Aktion von Ellinger und Koch einige, zum Teil alte Themen und Probleme der Disziplin wieder auf den Tisch gebracht hat, die sich nicht auf einen Konflikt zwischen zwei Parteien reduzieren lassen, sondern einen differenzierteren Blick auch auf tieferliegende Konflikte und Unstimmigkeiten erforderlich machen. Mit dem beschwichtigenden Hinweis, es habe allenfalls die Qualitätskontrolle der *Zeitschrift für Heilpädagogik* versagt, ist das Problem sicher nicht vom Tisch. Die aus unserer Sicht bleibende Frage, die der „Kuno-Fake“ aufgeworfen hat, ist die nach grundlegenden Kriterien für eine Selbstvergewisserung und Selbstreflexion der Disziplin. Hierzu gehört das Problem, was eine heil- und sonderpädagogische Frage- und Problemstellung überhaupt als solche auszeichnet. Darüber besteht, wie unsere Idealtypik verschiedener Stile und Zweige deutlich gemacht hat, gegenwärtig alles andere als Einigkeit. Daran anknüpfend stellt sich die einleitend bereits aufgeworfene Frage, ob der Heil- und Sonderpädagogik so etwas wie ein fundierendes gegenstandstheoretisches und methodisches Gerüst fehlt, das über den Zusammenhang zentraler Begriffe, Probleme und Untersuchungsebenen Auskunft gibt.

Im Hinblick auf die von Ellinger und Koch kritisierte Form empirisch-quantitativer Forschung drängt sich der Eindruck auf, dass diese den Punkt erreicht hat, den Lew Wygotski in seinem Krisen-Buch, das in den Jahren 1925–1927 entstanden ist, für die psychologische Forschung seiner Zeit diagnostizierte. Wie aus Wygotskis Sicht die Psychologie der 1920er Jahre verfügt auch die Heil- und Son-

derpädagogik scheinbar über keine Richtschnur, die es ermöglicht, die „verschiedenartigen Daten kritisch miteinander zu verbinden, die isolierten Gesetze in ein System zu bringen, die Untersuchungsergebnisse zu interpretieren und zu prüfen, die Methoden und die Hauptbegriffe zu klären, grundlegende Prinzipien zu schaffen, mit einem Wort, Anfang und Ende der Erkenntnis zusammenzuführen“ (Wygotski 1985, 58). Von der Bestimmung solcher Kriterien hängt nicht weniger als die Festlegung und innere Organisation des Gegenstandsbereichs einer wissenschaftlichen Disziplin, ihre Möglichkeit, neue Erkenntnisse zu gewinnen, ihre Abgrenzung gegen andere Wissenschaften und schließlich ihre Einordnung in das System der Wissenschaften ab. Auf die aktuelle Situation der Heil- und Sonderpädagogik übertragen bedeutet das: Es kommt zwar weiterhin zu einem stetigen Wissenszuwachs, insofern immer neue Studienergebnisse aus Einzelforschungen veröffentlicht werden; jedoch kommt es nur in sehr begrenztem Maße zu echten neuen Erkenntnissen, da diese Einzelergebnisse bestenfalls ansatzweise in eine Systematik übergeordneter Problem- und Fragestellungen integriert und auf der Basis einer erkenntniskritischen Auseinandersetzung mit dem disziplinären Gegenstandsbereich hinsichtlich ihres Aussagewerts und Geltungsbereichs untersucht werden. Die Ergebnisse unterschiedlicher Studien liegen dann mehr oder weniger unverbunden nebeneinander. Hieran ändern auch Metastudien bzw. systematische Reviews wenig, weil häufig die Einbettung in einen übergeordneten disziplinären Theorierahmen nicht oder auf unzureichende Weise erfolgt.

Folgt man der sich nach dem „Kuno-Fake“ noch verschärfenden Rhetorik Stephan Ellingers, ist die Heil- und Sonderpädagogik, wie er mit Oliver Hechler proklamiert, in der realen Gefahr einer „feindlichen Übernahme“ (Ellinger/Hechler 2021, 200). Je mehr empirische Nachbardisziplinen an Einfluss auf die Heil- und Sonderpädagogik gewinnen, umso mehr droht ihr – so die Hintergrundannahme – eine pädagogische Entkernung. Wir teilen die Sorge der Autoren um die „Entwertung pädagogischer Professionalität“ (ebd.). Nachbarwissenschaften wie die empirische Bildungswissenschaft, die Psychologie oder die Neurowissenschaften – deren Bedeutung für die Disziplin wir keineswegs pauschal abstreiten oder schmälern wollen – scheinen immer tiefer in das disziplinäre Denken vorzudringen, während originäre heil- und sonderpädagogische Bezugs- und Anknüpfungspunkte immer diffuser werden und inzwischen in bestimmten Kontexten, etwa in einschlägigen Qualifikationsarbeiten oder in Ausschreibungstexten von Professuren, kaum noch gefragt sind. Damit teilen wir ebenso die Sorge Kochs und Ellingers, „dass durch die Dominanz ‚evidenzbasierter‘ Ausrichtung innerhalb der Sonderpädagogik ernsthafte *pädagogische* Überlegungen zu drängenden Fragestellungen und offene Diskussionen bald gänzlich verdrängt werden“ (Koch/Ellinger 2017, 694; Hervorh. MD/PS).

Der sehr prononciert formulierten Kritik von Ellinger und Koch bzw. Ellinger und Hechler zufolge droht die Heil- und Sonderpädagogik einerseits zu einem

riesigen Datenspeicher zu verkommen, in dem empirische Erhebungsergebnisse und Messwerte unsystematisch und ohne substanziellen Erkenntniswert aufeinandergehäuft werden, wobei sie sich andererseits zu einer Sammelstelle disparater lern-, erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Zugänge, diagnostischer Instrumente, Förderkonzepte, Professionalisierungstheorien usw. entwickelt. Oberflächlich kann der Anschein aufrechterhalten werden, dass die Disziplin weiterhin Fortschritte zu vermelden hat, insofern die Summe der eingeworbenen Drittmittel ebenso immer weiter steigt wie die schiere Menge auch internationaler Publikationen. Allerdings ist trotz wachsender Datenlage und rapide anwachsender Zeitschriftenmeter in den Bibliotheken schwer zu sehen, inwieweit das zu substanziellen neuen Erkenntnissen beiträgt. Diese Frage wirft uns auf das grundlegende Problem zurück, die Unklarheit darüber, wie sich relevante von weniger relevanten und möglicherweise sogar irrelevanten Forschungsergebnissen unterscheiden lassen, auf welche Art von Wissen es in der Disziplin überhaupt ankommt und ob und wie es langfristig in der Profession aufgenommen wird.

4.4 Der kritisch-dekonstruktive Stil: Flucht in den Theoretizismus

Mit der vorangehenden Skizze sind die Probleme, die der Disziplin gegenwärtig zu schaffen machen, noch nicht hinreichend erfasst. Deshalb wollen wir an dieser Stelle die Blickrichtung ändern und uns einem anderen, aus unserer Sicht in gewisser Weise komplementären Problembündel zuwenden, das wir im Rahmen unserer einleitenden idealtypischen Zweiteilung des Feldes dem kritisch-dekonstruktiven Zweig in der Heil- und Sonderpädagogik zugeordnet haben. In diesem – in sich überaus disparaten, unterschiedlichen grundlagentheoretischen und methodischen Präferenzen folgenden – Zweig der Heil- und Sonderpädagogik finden wir Wiederaufnahmen von Streitthemen aus dem vergangenen Jahrhundert, zum Teil sehr abstrakte metatheoretische Debatten über den Behinderebegriff, erkenntnistheoretische und methodologische Abhandlungen, Diskussionen über die Tragfähigkeit zentraler Begriffe sowie Kosten und Nutzen von Begriffsverwendungen überhaupt, über die innere und äußere Organisation des Fachs und schließlich – vor allem im Kontext der Diskussionen über Inklusion – über den Sinn oder Unsinn des Fortbestehens der Heil- und Sonderpädagogik als eigenständiger Disziplin oder als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft.

So vielgestaltig wie die Fragen und Probleme, mit denen man sich befasst, sind auch die Theorieschulen und Denksysteme, auf die Bezug genommen wird. Neben konstruktivistischen, materialistischen, poststrukturalistischen und systemtheoretischen Zugängen, die gleichsam den Hauptstrom dieses Zweigs bilden, finden sich vereinzelt auch phänomenologisch und kulturwissenschaftlich ausgerichtete Forschungsprojekte und Studien. Im Vergleich mit dem empirisch-prag-

matischen Stil liegt der Akzent dieses Zweigs einerseits stärker bei theoretischen Fragen, andererseits bei einer kritischen Analytik der Praxis. Wie bereits ausgeführt, bezieht dieser Zweig die Position eines unbeteiligten Beobachters. Wir bezeichnen ihn als dekonstruktiv, weil er sowohl in Bezug auf die Disziplin als auch auf die Profession mit dem Anspruch auftritt, hinter die Kulissen des Gegebenen, des scheinbar Selbstverständlichen, des vorgeblich methodisch Gesicherten und Verbürgten zu blicken. Es herrscht eine gleichermaßen erkenntnis- wie machtkritische Haltung vor.

Obwohl Erkenntnis- und Machtkritik auch aus unserer Sicht für die Heil- und Sonderpädagogik unerlässlich sind, glauben wir nicht, dass die Aufgabe der Disziplin darin aufgeht. So lässt der kritisch-dekonstruktive Zweig auch Fragen offen, in deren Brennpunkt wiederum das Theorie-Praxis-Problem steht. Dieses wird auf der einen Seite durch das gelegentlich sehr hohe Abstraktionsniveau der theoretischen Diskurse, auf der anderen Seite durch den distanzierten, jegliche Involvierung abschüttelnden Blick auf die Praxis aufgerufen. In Anschluss an die oben eingeführte Theatermetapher verstehen wir Theorien als Optiken, die etwas (beispielsweise eine Forschungsfrage, ein gesellschaftliches Problem oder einen Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit) auf eine bestimmte Weise sichtbar und damit der Reflexion zugänglich machen (vgl. Dederich / Felder 2019). Wir sind solchen ins Grundsätzliche gehenden Theorien durchaus zugeneigt. Dennoch gilt es festzuhalten, dass der Gestus der kritisch-dekonstruktiven Distanzierung nach einer Rechtfertigung verlangt. Als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft sollte die Heil- und Sonderpädagogik sich an dem Anspruch messen lassen, anschlussfähige Beiträge formulieren zu können, die den in heil- und sonderpädagogischen Praxisfeldern tätigen Menschen in konkreten Problemlagen Orientierung geben.

Häufig aber bleiben kritisch-dekonstruktive Beiträge bei der Analytik und Kritik stehen, verfangen sich in Aporien oder zählen eine Vielzahl komplex verzahnter und zueinander irreduzibler Aspekte auf. Wie Andreas Reckwitz in Anschluss an Bruno Latour (2007) bemerkt, mündet Dekonstruktion, die soziale Phänomene als Konstruktionen demaskiert, „nicht selten in Destruktion [...]. Eine solche Art der Kritik führt dazu, dass man am Ende mit leeren Händen dasteht, weil nichts Positives übrigbleibt – außer jene von der Kritikerin selbst wertgeschätzten Normen und Phänomene, die von vorne herein gegen Kritik immunisiert oder von ihr ausgenommen werden“ (Reckwitz 2021, 138 f.). So tiefschürfend, überzeugend und scharfsinnig kritisch-dekonstruktive Analysen gelegentlich auch sein mögen, so bleibt bei vielen Beiträgen die Frage nach Ansatzpunkten für die Bearbeitung praktischer, gelegentlich sogar brennender Probleme unbeantwortet. Damit werden Studierende, von denen die meisten eine Tätigkeit in pädagogischen Praxisfeldern anstreben, mit ihren berechtigten Fragen alleine gelassen, etwa, was beispielsweise eine geistige Behinderung bzw. kognitive Beeinträchtigung konkret sein könnte, an welchen verlässlichen Merkmalen sie festgemacht und auf welche Spezifitäten in der pädagogischen Praxis, etwa bei der Organisa-

tion von Unterricht oder der Klärung didaktischer Fragen in inklusiven Settings, zu achten ist.

Die weitestgehende Enthaltung in Fragen und Problemen der Praxis – oder die ausschließlich kritische Auseinandersetzung mit ihnen – erreicht ihren Höhepunkt in einem für die extremeren Ausprägungsarten dieses Stiles typischen Phänomen, das mit Marc Rölli als „Theoretizismus“ bezeichnet werden kann. Ein solches Denken operiert weitestgehend „ohne Bezug auf ein Außen, das den Theorieanstrengungen im Sinne eines zu Denkenden oder zu Deutenden zugrunde liegen würde“ (Rölli 2015, 57). Als theoretizistisch lässt sich demnach die in verschiedenen Ausprägungen des kritisch-dekonstruktiven Stils zu beobachtende Tendenz bezeichnen, Fragen und Probleme ausschließlich auf einer abstrakt-theoretischen Ebene zu verorten, konsequent jede lebensweltliche und erfahrungsbezogene Dimension der Fragen und Probleme auszublenden, um diese auf einer theoretischen Ebene unter Rückgriff auf Begriffe wie ‚Diskurs‘, ‚Dispositiv‘, ‚Performativität‘, ‚Struktur‘, ‚Macht‘, ‚Text‘, ‚Praktik‘, ‚Hegemonie‘, ‚Ontologisierung‘ usw. zu diskutieren.

Ein Beispiel für eine theoretizistische Engführung des Denkens in der Heil- und Sonderpädagogik stellt das Beharren auf einer radikalen Interpretation der Annahme dar, Behinderung sei ausschließlich als soziale und/oder kulturelle Konstruktion zu betrachten. Wenn damit etwa leibliche Erfahrungen von Betroffenen übergangen, die Bedeutung der Körperlichkeit von Behinderungen radikal dekonstruiert und schließlich auch reale materielle Bedingungen und Strukturen außer Acht gelassen oder aus einer sehr abstrakten analytischen Theorieperspektive beleuchtet werden, liegt der hier beschriebene Fall eines insofern selbstbezüglichen theoretischen Denkens vor, als es sich von der Erfahrung (etwa der Erfahrung, sich nicht ohne Unterstützung ankleiden zu können oder Schmerzen zu haben) weitestgehend abgekoppelt hat. Dies führt nicht nur zu einer Vernachlässigung der realen Probleme, wie sie sich in den Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen der Lebenswelt stellen – mit der Feststellung, Behinderung sei eine Konstruktion, ist weder unmittelbar ein Beitrag zur Verbesserung der Lebensumstände betroffener Personen geleistet noch erfahren Praktiker:innen, die trotz aller Aporien irgendwie unterstützen wollen, was sie tun können. An der „epistemologischen Überdehnung der Figur der ‚Sozialen Konstruktion“ (Kastl 2017, 269) nutzen sich darüber hinaus die Bezugstheorien selbst ab, die zur Bekräftigung der eigenen Argumente häufig aufgerufen werden. Das Potenzial von Theorien, die auf die soziale und kulturelle Dimension von Behinderung aufmerksam machen, liegt, wie auch Kastl aufzeigt, weniger in der Radikalität „epistemologische[r] Pauschalpositionen“ (ebd., 271), als vielmehr in einer differenzierten Sicht. Eine solche Sicht trägt der Komplexität der Phänomene Rechnung und wirkt somit (etwa biologischen, psychologischen oder soziologischen) Reduktionismen entgegen, statt eine in ihrer Radikalität und Ausschließlichkeit selbst reduktionistische Sichtweise dagegen aufzubieten.

Zweifellos gehören Grundlagenforschung, Begriffsklärungen, Theoriebildung, Selbstreflexion, Praxiskritik usw. zum wissenschaftlichen Kerngeschäft. Ebenso steht außer Frage, dass Kategorien wie *Behinderung* als Problemtitel anzusehen sind. Dennoch ist zu konstatieren, dass der kritisch-dekonstruktive Stil, wird er auf die Spitze getrieben, sowohl im Hinblick auf die universitäre Ausbildung zukünftiger Praktiker:innen als auch in der Forschung ein pädagogisches Brachland hinterlässt, dessen sich beispielsweise die Entwickler:innen und Implementierer:innen von lerntheoretisch unterfütterten Trainings- und Unterrichtskonzepten gerne angenommen haben. Mit Verweis auf von ihnen entwickelte evidenzbasierte Praxiskonzepte nehmen diese in Abgrenzung vom kritisch-dekonstruktiven Stil für sich in Anspruch, ‚reale Probleme‘ lösen zu können. Das aber wirft umgehend die – wie wir sehen werden, keineswegs leicht zu beantwortende – Frage auf, was ‚reale Probleme‘ sind.

4.5 Was sind ‚reale Probleme‘?

In einem 2020 veröffentlichten Aufsatz notiert Franz Wember mit Blick auf bestimmte Theoriediskurse in der Disziplin (und adressiert dabei ausdrücklich auch einen der beiden Verfasser dieses Buchs): „Wer all das, was auf hunderten von Druckseiten geschrieben wurde, nicht aus akademischem Interesse liest, sondern auf der Suche nach Anregung und Hilfe für die praktische Arbeit, dürfte sich manche schwer zugängliche Argumentation nur mit größter Anstrengung erschließen können und dennoch sich und die realen Probleme des Alltags selten wiederfinden“ (Wember 2020, 232 f.). Wie im vorangehenden Abschnitt deutlich wurde, sind wir grundsätzlich geneigt, der von Wember artikulierten Diagnose zuzustimmen. Zugleich aber haben wir auch einen wichtigen Vorbehalt, den wir an dieser Stelle ausführen müssen, damit unsere Kritik am Theoretizismus nicht falsch verstanden wird. Diese richtet sich nicht pauschal gegen abstrakte und komplizierte Theorien, sondern ausschließlich gegen solche, die sich weitestgehend von der Lebenswelt abgekehrt haben und bei sich selbst verharren. Unsere Kritik kann sich allein deshalb schon nicht pauschal gegen Abstraktheit und Kompliziertheit in der Theoriebildung richten, weil die theoretische Erfassung der Wirklichkeit nicht nur voraussetzungsreich und überaus komplex, sondern ohne Abstraktion und ein theoretisch begründetes Netz von Begriffen gar nicht möglich ist.

Wember arbeitet im obigen Zitat mit einer doppelten Suggestion, von der wir uns, da durch sie das zentrale Problem vernebelt wird, abgrenzen. Einerseits legt er nahe, dass sich die Theoretiker:innen kategorisch in bedeutungs- und folgenlosen Reflexionen ergehen, die bestenfalls von rein akademischem Interesse sind, jedoch wenig bis nichts mit den ‚realen Problemen‘ zu tun haben. Andererseits lässt er seine Leser:innenschaft unausgesprochen wissen, dass er und all diejeni-

gen, die seinem Verständnis von heil- und sonderpädagogischer Forschung nahe stehen, am Puls derselben sind. Jedoch steht genau das in Frage, was behauptet und für sich selbst in Anspruch genommen wird, nämlich das Wissen darum, was reale Probleme überhaupt sind und wie diese zu lösen sind. Wenn wir in diesem Buch von einer Zerrissenheit der Disziplin reden, dann genau deshalb, weil an vielen Stellen *keine* Einmütigkeit über genau diese Frage besteht. Wiederum sehr pointiert könnte man fragen: Was nutzt die Arbeit an Lösungen, wenn unzureichend analysiert ist, was überhaupt das Problem ist, das es zu lösen gilt?

Wir stimmen mit Wember insofern überein, als der Eindruck entstehen kann, bestimmte theoretische Reflexionen hätten die Praxis völlig aus den Augen verloren. Anders als Wember glauben wir aber, dass die in diesen Reflexionen erfolgende Abstandnahme vor allem deshalb vollzogen wird, um (metaphorisch gesprochen) klarer zu sehen und den offenen Fragen und Problemen auf methodisch möglichst nachvollziehbare Weise auf den Grund zu gehen. Aus unserer Sicht ist die Frage, was das Problem ist, unzureichend. Darüber hinaus muss gefragt werden: Was genau erweist sich als problematisch? Welche Kriterien werden herangezogen, um eine gegebene Situation oder Erfahrung *als* Problem zu fassen? In welchen Kontexten taucht dieses Problem auf? Wer definiert das Problem? Gibt es Vorgaben oder Erwartungen, auf welche Weise, mit welchen Mitteln und mit welchen Folgen dieses Problem zu lösen ist? So unmittelbar einleuchtend und griffig Wembers Forderung ist, die Heil- und Sonderpädagogik habe sich ‚realer Probleme‘ anzunehmen, so schnell zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass gar nicht klar ist, was das genau bedeutet. Sicher jedenfalls ist, dass der empirisch-pragmatische und der kritisch-dekonstruktive Stil diese Frage sehr unterschiedlich beantworten.

Wir werden dafür plädieren, dass die Bestimmung zentraler Probleme einen anderen Weg als empiristische Aneignung und kritische Destruktion zu gehen hat. Sie muss sowohl bei der Tatsache ansetzen, dass beispielsweise eine Schülerin nach pädagogischen Antworten verlangende langanhaltende und tiefgreifende Probleme mit dem Lesen und Schreiben hat, als auch bei der Einsicht, dass ‚sonderpädagogische Förderung‘ Teil einer zumindest implizit normgeleiteten pädagogischen und gesellschaftlichen Praxis ist, die vor dem Hintergrund ihrer übergeordneten soziokulturellen, institutionellen und politischen Rahmenbedingungen, das heißt im Hinblick auf Machtfragen, kritisch zu reflektieren ist. Der Weg des empirisch-pragmatischen Stils würde in diesem Fall etwa darin bestehen, empirisch validierte Diagnostik- und Fördermanuale zur Verfügung zu stellen, die eine an chirurgische Präzision grenzende Erfassung spezifischer Lernrückstände und ein ebenso hochindividualisiertes, auf Effizienz abzielendes Training zu deren Behebung versprechen. Dabei blieben etwa Fragen wie die vernachlässigt, was es mit einer Schülerin bzw. einem Schüler macht, wenn sie bzw. er einer derart normierenden Praxis ausgeliefert ist. Der Weg des kritisch-dekonstruktiven Stils hätte hingegen kaum mehr zu bieten als eine Mahnung

an die Lehrkraft, sich ihrer Machtstellung zu vergewissern und ihre normativ unterfütterten, von diffusen Machtinteressen geleiteten Erwartungen den Schüler:innen gegenüber zurückzustellen und so aus der Konstruktionsdynamik von Behinderung auszusteigen.

Wir argumentieren, dass Praktiker:innen über fundierte Handlungskompetenzen verfügen müssen, durch die sie handlungsfähig werden. Sie sind auf konkrete Anhaltspunkte angewiesen, anhand derer sie komplexen pädagogischen Handlungsfeldern Struktur geben, eine Vorauswahl relevanter Merkmale des zu bearbeitenden Problems sowie anzustrebender Handlungsziele treffen und konkrete Schritte einleiten können. Als Erfahrungs- und Handlungswissenschaft kann Heil- und Sonderpädagogik nicht lediglich Kritik der Praxis sein, sondern muss auch konkrete Anschlussmöglichkeiten für die Praxis bieten, wenn sie diesen Anspruch nicht aufgeben will.

Praktiker:innen benötigen zugleich aber auch die Fähigkeit, eine Position kritischer Distanz zu ihren Vorannahmen, Urteilen, Zielen und ihrem konkreten Vorgehen einzunehmen, um ihr Denken und Handeln nicht in formelhaft verwendeten Diagnosen und mechanisch ausgeführten Handlungsmethoden versteinern zu lassen. Wir werden zu zeigen versuchen, dass die Verfügbarkeit von Handlungswissen und (ggf. radikaler) Reflexion nicht in einem Widerspruch stehen müssen. Praktiker:innen werden in der konkreten pädagogischen Praxis immer wieder vor Herausforderungen stehen, in denen kein handbuchartiges Wissen über die ‚richtigen‘ Handlungsschritte, sondern die Fähigkeit gefragt ist, einer Situation neue Gesichtspunkte abzugewinnen, Standpunkte und Perspektiven zu variieren und nicht nur nach Lösungen zu vorfindlichen Problemen zu suchen, sondern ebenso neue Problemauffassungen zu entwickeln. Sie benötigen nicht zuletzt die Fähigkeit, in komplexen, konflikthaften und teilweise widersprüchlichen Situationen, in denen eindeutige Erklärungs- und Handlungsansätze zwangsläufig an ihre Grenzen kommen, eine eigene Position zu beziehen und ihr pädagogisches Handeln, das immer einen Rest von Willkür bewahrt, argumentativ zu begründen.

All diese Fertigkeiten lassen sich nur in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit übergeordneten Fragen erreichen in einem Kontext, der nicht den institutionellen Zwängen und dem Handlungsdruck der Praxis ausgesetzt ist. Von hier aus betrachtet könnte man den Abstraktheitsgrad der Debatten schlicht mit der Hyperkomplexität des thematischen Feldes begründen: Die Auseinandersetzung mit komplexen Fragen erfordert eine gleichermaßen komplexe und ausdifferenzierte Theoriebildung sowie den Rückgang auf nicht unmittelbar, jedoch zumindest indirekt praxisrelevante Fragen: Welches Wissenschaftsverständnis liegt konkreten Forschungsprojekten zugrunde? Welche Fragen nehmen sie in den Blick und wie werden diese methodologisch eingefasst? Wie sprechen sie über pädagogische Sachverhalte? Nach welchen Gütekriterien begründen sie ihre wissenschaftlichen Urteile? Hier schließen sich unmittelbar metatheoretische Fragen an: Mit

welchem Wahrheitsbegriff, welcher Vorstellung von Objektivität wird operiert? Welche Seins-Gültigkeit lässt sich für Aussagen behaupten, die in disziplinären Kontexten über zentrale Gegenstände, etwa eine Beeinträchtigung oder Behinderung, getroffen werden? Diese Fragen bedürfen einer dringenden Klärung, und zwar – und genau das macht die Sache so schwer – über die Grenzen der jeweiligen Orientierungen und Stile hinweg. Ohne eine solche Klärung ist die Frage, was die ‚realen Probleme‘ sind, zumindest aus einer disziplinären Perspektive nicht zu beantworten, und ohne Beantwortung dieser Frage bewirken die evidenzbasierten Interventionstools das Gegenteil von dem, was sie vorgeben zu tun: Sie lösen keine Probleme, sondern stellen diese durch ihren spezifischen Zugriff in gewisser Weise her. Gleichzeitig aber gilt: Je länger eine Wissenschaft, insbesondere eine Erfahrungs- und Handlungswissenschaft wie die Heil- und Sonderpädagogik, sich ergebnislos mit Metareflexionen aufhält, umso mehr riskiert sie ihre Anschlussfähigkeit an die Probleme, die die unter Handlungsdruck stehenden Praktiker:innen alltäglich erfahren und auf die in der Folge mit verkürzten empiristischen Mitteln geantwortet wird.

Nun könnte man dieses Problem durch eine Arbeitsteilung zwischen den Zweigen lösen. Der eine Zweig wäre dann für die Klärung theoretischer Fragen und der andere eben für handfeste empirische Ergebnisse und deren Implementierung in die Praxis zuständig. Beide Zweige könnten unter Einhaltung bestimmter Regeln, die auf gegenseitiges Wohlwollen und Anerkennung der wissenschaftlichen Verdienste unterschiedlicher Zugänge abzielen, einander zuarbeiten. Die Vorstellung eines mehr auf Empirie und eines mehr auf Reflexion spezialisierten Wissenschaftszweiges, die sich gegenseitig versorgen – ersterer die letztere mit evidenzbasierten Daten zur Unterstützung, letztere ersteren mit normativen Begründungen und theoretischen Ergebnisinterpretationen (Grosche 2017a, 50 ff.) – klingt zwar sehr effizient, untergräbt jedoch den Stellenwert methodologischer Überlegungen, theoriegeleiteter Reflexion und begrifflicher Klarheit im Forschungsprozess.

Michael Grosches Vorschlag einer Art der methodischen Arbeitsteilung – der nebenbei bemerkt eine lange Tradition in heil- und sonderpädagogischen Wissenschaftstheorien hat (vgl. Bleidick 1972, 364) – liegt die Annahme zugrunde, dass Erkenntnisse, die mit einer bestimmten Methode erhoben werden, durch die Wahl und Einhaltung der Methode ausreichend begründet sind, sodass theoretischen Überlegungen im Forschungsprozess kaum mehr als eine unterfütternde Funktion zukommt. Jedoch verhalten sich ein methodengeleiteter, empirischer Forschungsstil und ein mehr auf theoretische Fragen fokussierter Stil nicht wie Alternativen zueinander, die sich im besten Fall komplementär ergänzen. Vielmehr setzen, wie in besonders elaborierter Form Jantzen festgestellt hat (1987), die Wahl der Methode, der Rekurs auf bestimmte Begriffe, die Formulierung von Hypothesen usw. bereits eine „Theorie des Gegenstandes“ (ebd., 98) voraus. Einfach gesagt: Die Annahme, dass etwa die Evidenzbasierung die beste Art des Forschens

darstelle, lässt sich selbst nicht empirisch, sondern nur theoretisch begründen. Genau in dieser wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Begründung einer Methode besteht das Geschäft der Methodologie. Methodologische Reflexionen sind unumgänglich, wenn man das Problem ernst nimmt, dass nicht die Methode den Erkenntnisgegenstand, sondern der Erkenntnisgegenstand die Methode zu bestimmen hat.

Denn andererseits riskiert eine Wissenschaft ihre Anschlussfähigkeit auch dadurch, dass sie ihr Sinnfundament verliert, wenn ihr erkenntnistheoretischer Ausgangspunkt und die Methode, die sie zur Gewinnung und Sicherung neuer Erkenntnisse nutzt, ihrerseits den Erkenntnisgegenstand bestimmen – z. B., indem nur das zum Thema gemacht wird, was auch messbar ist – und die Frage der Relevanz in den Hintergrund drängen. Deshalb muss eine Erfahrungs- und Handlungswissenschaft die Anbindung ihrer Fragen, Begriffsbestimmungen und Problemzuschnitte an die Erfahrungen und Herausforderungen der Praxisfelder aufrechterhalten. Leistet sie dies nicht, steht zweierlei auf dem Spiel: einerseits die Verbindung zwischen den Erfahrungen der Praktiker:innen und den Lebensrealitäten ihrer Klient:innen bzw. Schüler:innen; andererseits die Weise, in der ein Gegenstand oder Sachverhalt in den Blick wissenschaftlicher Erfahrungen kommt, eine besondere Form annimmt, in bestimmte Zusammenhänge eingeordnet wird und dort eine spezifische Bedeutung erhält. Wird in diesem Sinne „die Tragweite des Begriffs im Verhältnis zu anderen Begriffen und zur Praxis nicht hinreichend geklärt, so organisiert sich die Wissenschaft jeweils ihre nächste Erkenntnis- und Praxis-Krise“ (Jantzen 1995, 373). Ein Ausweg kann also weder in einer einseitigen Lösung noch in einer schlichten Arbeitsteilung bestehen, sondern muss in gewisser Weise die berechtigten Aspekte beider Stile vermitteln.

Weil bisher alle Versuche, solche Klärungen herbeizuführen, gescheitert sind, stellt sich in Anschluss an Jantzen die Ideengeschichte der Heil- und Sonderpädagogik des letzten Jahrhunderts als ein „fast schon dramatisch zu nennende[r] Prozess theoretischer Diskontinuität“ (ebd., 369) dar.

4.6 Braucht die Disziplin ein neues Paradigma?

In der Vergangenheit wurde mehrfach versucht, solche theoretischen Diskontinuitäten als Ausdruck eines Übergangsstadiums innerhalb eines übergreifenden Gesamtprozesses zu verstehen, der langfristig auf eine Findung und Konsolidierung eines einheitlichen Paradigmas hinausläuft, etwa von Andreas Möckel (1996), Emil E. Kobi (1990) und Clemens Hillenbrand (1999), auf dessen Beitrag wir uns nachfolgend konzentrieren. Hillenbrand lehnte seine Analyse an Thomas Kuhns (1967) Theorie zur Struktur wissenschaftlicher Revolutionen an, in der dieser den „Weg zur Normalwissenschaft“ (Kuhn 1967, 28–42) anhand von vier

kreisförmig verknüpften Perioden beschreibt: der vorwissenschaftlichen Periode, der normalwissenschaftlichen Periode, der Krise und der wissenschaftlichen Revolution. Hillenbrand entgegnete den Krisendiagnosen der 1990er Jahre, dass die Rede von einer Krise der Heil- und Sonderpädagogik im Sinne Kuhns schon deshalb nicht stichhaltig sei, weil Kuhns Analyse ausschließlich auf die Entwicklung der Naturwissenschaften bezogen sei. Hingegen sei eine Wissenschaft wie die Heil- und Sonderpädagogik in ihrer Fundierung nicht nur von der Gültigkeit theoretischer Axiome, sondern ebenso von derjenigen von Normvorstellungen, Werten und Leitbildern abhängig. Außerdem sei die damals kursierende Annahme fragwürdig, die Heil- und Sonderpädagogik befinde sich in einer Zeit des Paradigmenwechsels, da sich die Disziplin laut Hillenbrand, wenn sie in Kuhns Schema einzuordnen sei, noch in der vorwissenschaftlichen Periode befinden müsse, die durch die Koexistenz konkurrierender Denkschulen gekennzeichnet ist. Sie besäße somit kein einheitliches Paradigma, das wechseln könne (vgl. Hillenbrand 1999).

Mehr als zwanzig Jahre später ist zu konstatieren, dass die Disziplin nach wie vor weit davon entfernt ist, sich einem Stadium der Konsolidierung und der Findung eines einheitlichen Paradigmas angenähert zu haben. Natürlich kann man fragen, ob das überhaupt möglich und auch wünschenswert ist. Viel mehr als diese Frage interessiert uns jedoch, welche Folgen die Disparität und Zerrissenheit der Disziplin hat. De facto jedenfalls trifft zu, dass die Bemühungen um ein solches Paradigma einer stillschweigenden Akzeptanz des wissenschaftlichen Positionen- und Methodenpluralismus bei gleichzeitiger Ausblendung der damit verbundenen Konfliktpotenziale und Verständigungsschwierigkeiten gewichen sind. Die Vertreter:innen des empirisch-pragmatischen und des kritisch-dekonstruktiven Stils haben, wie gesagt, große Schwierigkeit, einander zu verstehen – sofern sie die Mühe des Verstehens überhaupt auf sich nehmen.

Vielmehr ist festzuhalten: Die letzten breit angelegten Ambitionen, die recht zersprengte Fachwelt auf dem Boden einer allgemeinen, umfassenden Theorie zu versammeln, gehören ebenso der Vergangenheit an wie das Ringen um ein gemeinsames Verständnis, wie die Praxisprobleme der Heil- und Sonderpädagogik gelöst werden könnten. Jahrzehnte nach den Ersterscheinungen von Bleidicks *Pädagogik der Behinderten* (1972), Specks *System Heilpädagogik* (1988) und Jantzens zweibändiger *Allgemeine Behindertenpädagogik* (1987; 1990) ragen diese Grundlegungswerke in der Theorielandschaft eher monolithisch nebeneinander empor, als, wie von ihren Verfassern beabsichtigt, im Zentrum einer halbwegs geeinten Fachwelt zu stehen. Keines dieser Werke konnte ausreichend Strahlkraft entwickeln, um der Disziplin den Weg aus einer gewissen grundlagentheoretischen Apathie zu weisen, auch wenn, wie Christian Lindmeier konstatiert, in der Disziplin in Hinblick auf die Forschung eine „Intensivierung metatheoretischer Reflexion zu verzeichnen“ sei (Lindmeier 2022, 34). In diesem Zusammenhang

sind beispielsweise die Schriften von Boger (2019a; 2019b), Felder (2022), Scholz (2022), Stöhr (2023) und Stommel (2023) zu lesen.

Kuhn zufolge lassen sich, solange eine Wissenschaft kein einheitliches Paradigma besitzt, für Erhebungen und theoretische Schlussfolgerungen nur schwerlich Ansprüche auf echte Erkenntnisse stellen, die für alle Vertreter:innen eines Fachs zwingend einzusehen oder lediglich durch handfeste Gegenbeweise zu widerlegen sind. Dies ist der Fall, wenn Erkenntnisse im strengen Verfahren gewonnen wurden, wie es durch die das Wesen und die Grenzen einer wissenschaftlichen Disziplin festlegenden axiomatischen Systeme und Regelwerke vorgegeben ist, und diese Erkenntnisse anschließend einen systematischen Platz in einer bestimmten Organisation der Problemstellungen und Betrachtungsebenen erhalten (vgl. Kuhn 1967). Eine Arbeit etwa, die sich über den Geltungsanspruch der Naturgesetze hinwegsetzen würde, könnte vielleicht einen Beitrag über Gegenstandsbereiche beisteuern, auf welche diese Gesetze ohnehin schwer anwendbar sind, etwa soziale Interaktionen. Dies wäre jedoch definitiv keine Arbeit mehr, die sich dem Gegenstandsbereich beispielsweise der theoretischen Physik zuordnen ließe. Wie jedoch ist es um die Demarkationslinien bestellt, die den Gegenstandsbereich der Heil- und Sonderpädagogik bestimmen bzw. ein festes Kriterium für die Entscheidung liefern, wann ein Beitrag der Disziplin noch zuzuordnen ist und wann nicht mehr? Diese Frage ist weder rhetorisch gemeint noch trivial, denn es gibt nicht wenige Forschungszusammenhänge und Publikationen, die den Eindruck erwecken, als sei die Pädagogik stillschweigend durch angewandte Psychologie ersetzt worden (vgl. Ellinger/Hechler 2021).

Das Gegenstandsgebiet der theoretischen Physik, an deren Geschichte Kuhn einen Großteil seiner Theorie veranschaulicht, mag eine Menge an schwierigen Problemen umfassen. Wer sich jedoch einen Überblick über die Theorie- und Forschungslandschaft der aktuellen Heil- und Sonderpädagogik zu verschaffen versucht, dem wird eine unverhältnismäßig höhere Integrationsleistung abverlangt, da die systematischen Prinzipien, die die inneren Beziehungen dieses breitgefächerten Diskurs- und Wissensangebotes organisieren, nirgendwo auf der Hand liegen. Um nur einige wenige von vielen möglichen Fragen zu stellen: Wie verhalten sich etwa politische und zeitdiagnostische Schriften über Veränderungsprozesse der Gesellschaft und deren pädagogische Implikationen zu solchen, die auf konkrete Probleme pädagogischen Handelns eingehen? In welchem Zusammenhang stehen soziologische Studien über Selektionsmechanismen im deutschen Förderschulwesen zu Beiträgen über Unterrichtskonzeptionen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Welche Beziehung besteht zwischen ethischen Abhandlungen über Werte und Leitprinzipien der Heilpädagogik und experimentellen Untersuchungen zu kognitiven Prozessen bei Schüler:innen mit einer umschriebenen Beeinträchtigung von Rechenfertigkeiten? Wie kann die Entwicklung von diagnostischen Tools zur Früherkennung von psychosozialen Problemen entwicklungsgefährdeter Kinder mit der Kritik an der ableisti-

schen Logik flächendeckender Präventionsprogramme in Verbindung gebracht werden? Gibt es Verbindungslinien zwischen einer stark individualisierenden psychologischen Diagnostik und den verschiedenen Varianten des in den Disability Studies entwickelten sozialen und kulturellen Modells von Behinderung? Welche Bedeutung haben rechtsphilosophische Auslegungstexte zur UN-Behindertenrechtskonvention für didaktische Fragestellungen eines inklusiven Bildungssystems? Und: Welcher dieser Perspektiven, Betrachtungsebenen und Problemkontexte kommt aus welchen Gründen und unter welchen Umständen jeweils der Vorrang in der Deutung bestimmter Phänomene zu?

Soweit wir sehen, gibt es derzeit in der Disziplin keinerlei systematische Ansätze, sich mit diesen Fragen zu befassen. Ja, es scheint uns sogar fraglich, ob das, was wir hier als fundamentales Problem zu fassen suchen, in der Fachwelt überhaupt als Problem wahrgenommen wird.

4.7 Zwei zentrale Problemfelder der Disziplin

Die fehlende grundagentheoretische und methodologische Reflexion bleibt nicht ohne Folgen für die Disziplin. Dies lässt sich insbesondere im Hinblick auf zwei zentrale Problemfelder zeigen, die die Disziplin in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend vernachlässigt, wenn nicht sogar aus den Augen verloren hat. Ohne deren Klärung, so unsere These, wird sich der Problemknoten, in dem sich die Disziplin zunehmend verheddert hat, nicht auflösen lassen.

Erstes Problemfeld: Die Normativität der Pädagogik

Mit Hillenbrand (1999) haben wir bereits auf das für die Heil- und Sonderpädagogik konstitutive Problem der Normativität hingewiesen. Weil es für die Grundlagen des Fachs von so zentraler Bedeutung ist, sind an dieser Stelle einige Hinweise darauf notwendig. In der pädagogischen Praxis dürfte die zentrale Stellung des Problems auf der Hand liegen: Da pädagogische (wie im übrigen auch medizinische und psychotherapeutische) Interventionen an wie auch immer begründeten Zielen und Zwecken orientiert sind und der Verwirklichung verschiedener Güter dienen (z. B. die hinreichende Beherrschung elementarer Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, die Fähigkeit, Fertigkeiten auszubilden, Problemlösungskompetenz, Selbstbestimmungsfähigkeit usw.), steht pädagogisches Handeln unweigerlich in einem normativen Horizont. Normativität kommt aber auch ins Spiel, wenn etwa Lehrkräfte ihre eigene Praxis reflektieren oder diese von externen Beobachter:innen in den Blick genommen wird. Eine solche Reflexion ist nur dann sinnvoll und zielführend, wenn sie darauf angelegt ist, Gelungenes von weniger oder gar nicht Gelungenem, Richtiges von Falschem, Besseres von Schlechterem zu unterscheiden. Dabei greift sie auf theoretisch-konzeptio-

nell begründete und Geltung beanspruchende Kriterien für pädagogische Arrangements, unterrichtliche Interaktionen, die Lösung didaktischer Probleme usw. zurück, anhand derer sie die erforderlichen evaluativen Unterscheidungen vornehmen kann. Ohne Rückgriff auf normativ unterfütterte Kriterien ist weder eine Kritik unterrichtlicher Praxis noch deren Verbesserung möglich. Jedoch ist die Tragweite dieses auf den ersten Blick doch recht schlichten und unschwer einsehbaren Sachverhalts in der heil- und sonderpädagogischen Forschung in den Hintergrund getreten.

Dies liegt zum einen am Scheitern normativer Begründungen der Pädagogik, wie sie vor allem durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik versucht wurden. Diese war in die Kritik geraten, weil sie nicht hinreichend in der Lage war, ihre eigene Bindung an durchaus problematische und historisch überholte Normen zu reflektieren und zu überwinden. Hinzu kam, dass im Zuge der empirischen Wende in der Erziehungswissenschaft nicht mehr überzeugend begründbar war, warum normativen Setzungen gegenüber methodisch abgesichertem empirischen Wissen ein systematischer Vorzug einzuräumen sein sollte (vgl. Haerberlin 1980). Trotz dieser Kritik hat sich in jüngerer Vergangenheit die Einsicht durchzusetzen begonnen, dass die Pädagogik und Erziehungswissenschaft als „Kind der Moderne [...] in das Normbegründungsproblem verstrickt“ (Meseth u. a. 2019, 7) bleibt, und zwar auf drei Ebenen: „1. Auf der Ebene der Begründung der Pädagogik als praktische Aufgabe; 2. Auf der Ebene der Forschung über pädagogische Praxis sowie über Erziehungs- und Bildungsdiskurse, das heißt dort, wo die normativen Erwartungen an eine gute und wirksame pädagogische Praxis selbst zum Gegenstand der Forschung gemacht werden; 3. Auf der Ebene der epistemischen Gestalt der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin, die in Forschung und Lehre ebenfalls auf das Normproblem bezogen bleibt“ (ebd.).

Teile der Disziplin mögen vor dem Problem der Normativität zurückschrecken und es zu umgehen versuchen. Allerdings lässt sich unschwer zeigen, „dass die normative Enthaltensamkeit der Theaterperspektive nicht durchgehalten wird, sondern normative Aussagen häufig in unkontrollierter Weise wieder eingeführt werden“ (Balzer/Bellmann 2019, 22). Für die Heil- und Sonderpädagogik im Besonderen gilt, was Balzer und Bellmann für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen konstatieren, dass nämlich ihre Konstituierung „paradoxe Weise gerade mit normativen und pädagogischen Positionierungen einhergeht, und zwar sowohl innerwissenschaftlich gegenüber Pädagogik als Wissensform als auch außerwissenschaftlich gegenüber der pädagogischen Praxis und deren Wissen(sform)“ (ebd., 23).

In der Heil- und Sonderpädagogik ist das Problem der Normativität auch nach dem Ende der geisteswissenschaftlichen Pädagogik virulent geblieben, auch wenn sich weite Teile der Disziplin mehr oder weniger konsequent von ihm ferngehalten haben. Bereits Ende der 1970er Jahre monierte Urs Haerberlin

im Rahmen seiner Antrittsvorlesung anlässlich seiner Berufung zum Direktor des Heilpädagogischen Instituts an der Universität Freiburg/Schweiz nicht nur das allmähliche Verschwinden einer heil- und sonderpädagogischen Objekttheorie, sondern auch die normative Entkernung der Disziplin (vgl. Haeberlin 1980). Haeberlin brachte dies in Zusammenhang mit der wissenschaftstheoretischen Wende im Übergang von der Dominanz der Schweizer Heilpädagogik nach Heinrich Hanselmann und Paul Moor zu derjenigen der rationalistischen Heilpädagogik Bleidicks in den 1960er Jahren. Haeberlin hält der damaligen Entwicklung zum Trotz an den irreduziblen normativen Implikationen heil- und sonderpädagogischer Aussagen fest, zumindest, sofern diese die pädagogische Praxis betreffen. Während Bleidick die Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung gegen die seiner Meinung nach unwissenschaftliche, weil ausschließlich normativ begründete Schweizer Heilpädagogik ins Feld führte, sah Haeberlin in einer ausschließlich wissenschaftstheoretischen Fundierung zwei Gefahren. Die erste Gefahr erblickte er in der oben diskutierten Verlagerung des heilpädagogischen Fokus vom „Für und Wider bezüglich substanzieller Erziehungsziele oder bezüglich der diesen zugrundeliegenden Werte“ (ebd., 2) hin zu einer ausschließlichen Diskussion über die „Verfahren, mit denen man möglicherweise über Erziehungsziele und damit verbundene Erziehungsgrundsätze wissenschaftlich anerkennbar reden könne“ (ebd.). Durch die wissenschaftstheoretische Wende transformierte sich die Heilpädagogik laut Haeberlin zu einer metatheoretischen Wissenschaft, die, kurz gesagt, nicht mehr über Inhalte, sondern vorzugsweise über abstrakte Probleme und Formalia diskutiert. Die zweite Gefahr besteht laut Haeberlin darin, dass die Idee, die Heilpädagogik könne als Wissenschaft auf einem wertneutralen, rein rationalen Fundament errichtet werden, dazu führt, dass die normativen Grundsätze sowie das Welt- und Menschenbild der Heil- und Sonderpädagogik nur noch implizit vorhanden und somit der Reflexion unzugänglich sind.

Wir wiederholen: So triftig die Kritik an einer stark normativen Pädagogik mit ihren ideologieanfälligen Welt- und Menschenbildern gewesen sein mag, so deutlich ist inzwischen geworden, dass sowohl ein rein empirischer als auch ein re- oder dekonstruktiver Blick auf die pädagogische Praxis systematisch unterschlägt, dass pädagogisches Handeln, soll es mehr sein als Sozialtechnologie, ohne eine normative Orientierung schlichtweg nicht denkbar ist. Anthropologisch gewendet: Praktisches Handeln im Elementarbereich und in der Schule ist die Antwort auf die Bildungsbedürftigkeit und Bildbarkeit des Kindes (vgl. Zirfas 2021), es verfolgt den Zweck, junge Menschen dabei zu unterstützen, sich als wie auch immer werthaltig eingestufte Bildungsgüter anzueignen, als bedeutsam ausgewiesene Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden usw. Hierbei unterliegt das pädagogische Handeln selbst normativen Kriterien, weil es keineswegs gleichgültig oder beliebig ist, welcher Mittel sich die Pädagogik bedient, um ihre Ziele zu erreichen bzw. um bestimmte Zwecke zu verwirklichen.

Diese normative Dimension des Pädagogischen kann zwar in der Forschung methodisch eingeklammert werden, aber spätestens, wenn das so generierte Wissen in die Praxis einfließt, wird es normativ handlungswirksam. Aber auch die Disziplin kann das Problem trotz aller Einklammerung nicht umgehen, sofern sie sich zur Aufgabe macht, die pädagogische Praxis mitsamt ihrer vielfältigen Bedingungsgefüge zu reflektieren. Indem sie dies tut, begibt sie sich, wie Thompson und Wrana herausstellen, „in eine Position der Kritik und Überprüfung. Dies macht erforderlich, den eigenen Forschungseinsatz unter praktischen bzw. ethischen Gesichtspunkten zu bedenken“ (Thompson/Wrana 2019, 177).

Aus diesem Grund kommen weder die dem empirisch-pragmatischen Stil folgende evidenzbasierte Pädagogik noch der kritisch-dekonstruktive Zweig der Disziplin daran vorbei, sich über die normativen Implikationen der jeweils entwickelten Konzeptionen und Interventionen bzw. der vorgetragenen Kritik Rechenschaft abzulegen und zu reflektieren. Für den empirisch-pragmatischen Zweig gilt: Wirkungen können nur dann als erwünscht beurteilt werden, wenn es begründete Urteile darüber gibt, welche Ziele pädagogisches Handeln bzw. auf dieses Handeln einwirkende Steuerungsmaßnahmen verfolgen, warum genau diese Ziele verfolgt werden sollen und nicht beliebige andere, und schließlich, ob, inwiefern und in welchen Grenzen die hierzu eingesetzten Mittel die angemessenen sind.

Betrachten wir kontrastierend den kritisch-dekonstruktiven Zweig der Heil- und Sonderpädagogik, zeigt sich ein anderes Bild. Die Reflexion und Kritik von pädagogischen Normen gehört hier zum Kerngeschäft. Jedoch ist Kritik, wie wir noch ausführlich darlegen werden, ein schwieriges und voraussetzungsreiches Unterfangen. So setzt eine Kritik, die sich etwa gegen im Fachdiskurs verbreitete, explizite oder implizite Normvorstellungen richtet, oftmals stillschweigend voraus, dass die Kritiker:innen sich außerhalb dieser Diskurse und der kritisierten Normvorstellungen positionieren können – was jedoch Michel Foucault (1992), Judith Butler (2011; 2019) und Rahel Jaeggi (2009) zufolge nicht möglich ist. Zugleich erfordert die Kritik bestimmter normativer Maßstäbe ihrerseits Kriterien oder Maßstäbe, deren Anerkennbarkeit und Geltung ebenso im Rahmen von Diskursen verhandelt wird. Die Maßstäbe bzw. Gesichtspunkte der Kritik sind keine Größen, die von einem imaginierten Außerhalb an diese Diskurse herangetragen werden können. Vielmehr sind sie, mit Foucault (1992) gesprochen, selbst Bestandteil der historisch und kulturell geprägten und von Machtstrukturen durchzogenen Dispositive. Anders gesagt: Auch die Kritik findet im Rahmen eines gewachsenen und historisch sowie kulturell situierten Wissens um die zu kritisierenden Sachverhalte und Inhalte sowie die Kriterien der Kritik statt. Dabei folgt sie einer Ordnung, die Sag- und Denkbare von nicht Sag- und Denkbarem trennt und vorgibt, wer worüber aus welcher Position sprechen darf und wer nicht. Vor diesem in aller Kürze aufgespannten Hintergrund stellt sich die noch grundlegendere Frage nach der prinzipiellen Möglichkeit von Kritik und ihrer Begründ-

barkeit. Diese Frage halten wir für eine der aktuell entscheidenden Fragen der Disziplin, auf die allerdings auch der kritisch-dekonstruktive Zweig noch keine zufriedenstellende Antwort geben konnte.

Die Behauptung, es fehle an expliziten Normen als Grundlage für eine kritische Positionierung der Disziplin, mag insofern verwundern, als es seit 2009 in der Disziplin üblich geworden ist, gleichsam mantraartig auf die UN-Behindertenrechtskonvention hinzuweisen. Die Konvention ist folglich zu so etwas wie einem unverbrüchlichen normativen Bezugsrahmen der Heil- und Sonderpädagogik sowie all der disziplinübergreifenden Forschungszusammenhänge geworden, die sich mit Fragen der Inklusion befassen. Wir glauben jedoch, dass der ununterbrochene Verweis auf die Behindertenrechtskonvention das Problem der normativen Orientierungslosigkeit der Disziplin weniger löst, als es geradezu zu indizieren. Es ist in der Tat auffällig, wie die Enthaltbarkeit in normativen Fragen mit dem unermüdlichen Rekurs auf die Konvention Hand in Hand geht. Als menschenrechtliches Dokument bietet sie einen diskursiv nicht in Frage zu stellenden Orientierungsrahmen, der, so unser Eindruck, jegliche weitere Befassung mit ethischen Fragestellungen obsolet zu machen scheint. Hierbei handelt es sich jedoch um eine gravierende Fehleinschätzung. Es steht außer Frage, dass pädagogisches Handeln grundsätzlich die Würde des einzelnen Menschen und seine Menschenrechte, also die zentralen Rechtsgüter der UN-Behindertenrechtskonvention, zu achten hat. Dennoch kann der Rekurs auf Menschenrechte eine pädagogische Ethik nicht ersetzen, die beispielsweise Orientierung angesichts im pädagogischen Alltag immer wieder auftretender Antinomien, Widersprüche, Dilemmata und pragmatischer Paradoxien bietet.

Wir fassen zusammen: Ein irreduzibles Merkmal pädagogischer Praxis besteht darin, dass sie in ihrer finalen Struktur nicht nur von erkenntnistheoretischen Grundlagen gestützt, sondern durch Normen, Werte und Zielvorstellungen (einschließlich häufig verdeckt bleibender werthaltiger Menschenbilder) gerahmt ist. Jedoch verläuft der Wandel, dem Vorstellungen von erstrebenswerten Zielen, Orientierung stiftenden Leitprinzipien und guten Handlungen unterliegen, nach grundlegend anderen Mustern ab als beispielsweise der Wandel axiomatischer Systeme in der theoretischen Physik oder anderen Naturwissenschaften. Hier sind Diskrepanzen und Widersprüche zwischen Messungen und theoretischen Erklärungsätzen ab einem bestimmten Punkt nicht mehr von der Hand zu weisen. Anders verhält es sich in der Pädagogik. Für die Heil- und Sonderpädagogik konstatierte Speck bereits Ende der 1980er Jahre in der Erstauflage seines oft neu aufgelegten Buchs *System Heilpädagogik*, dass die Aufgabe, „Bedeutsamkeiten im Erziehungswesen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung zu umreißen“ (Speck 1988, 20), schon deswegen unzulänglich bleiben muss, weil die Diskussion um die richtigen Sichtweisen, Zielsetzungen, Werte und Methoden immer im „Schnittpunkt überkommener oder bewährter Vergangenheit einerseits

und vorweggenommener, erhoffter oder drohender Zukunft andererseits [stattfindet], ohne daß die Fakten eine allgemein plausible Sprache sprächen“ (ebd.).

Das unterstreicht erneut, dass das Verhältnis zwischen Wissenschaftlichkeit, die anstrebt, zu möglichst gültigen Aussagen über die Wirklichkeit zu kommen, und normativer Reflexion, die nicht primär auf die Frage nach dem Wahren, sondern nach dem ‚Richtigen‘ oder ‚Guten‘ abzielt, prekär bleibt. Jedenfalls gilt für erziehungswissenschaftliche Aussagesysteme, sofern sie sich nicht mit der strikten und „wertfreien“ Beobachtung der Praxis zufriedengeben möchten, dass sie ohne die Reflexion und Klärung normativer Fragen nicht auskommen können. Da aber (auch) in der Heil- und Sonderpädagogik diese Diskussion vermieden wird, mangelt es auch an dieser Stelle der Disziplin eines gemeinsamen Fundaments, und sei dieses Fundament ein Konsens über einen möglicherweise nicht auflösbaren Dissens.

Zweites Problemfeld: Der ungeklärte Status der Erfahrung

Das vorab skizzierte Problem der Normativität hängt eng mit der Forderung nach einer erfahrungswissenschaftlichen Fundierung der Disziplin zusammen. Allerdings erweist sich der Begriff der *Erfahrung* vor allem hinsichtlich seiner Überlappungen und Unterschiede zum Begriff der *Empirie* als klärungsbedürftiger Problemtitel. In diesem Abschnitt werden wir das Problem in einer ersten überblicksartigen Annäherung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive beleuchten.

Wie Dinkelaker u. a. konstatieren, hat sich der Status der Erziehungswissenschaft durch „Theorie- und Methodenimporte aus Psychologie und Soziologie“ (Dinkelaker u. a. 2016, 14) in den 1960er und 1970er Jahren normalisiert und zu ihrer Transformation in eine Sozialwissenschaft beigetragen. Inzwischen hat sich das Feld in eine Vielzahl methodischer Zugänge aufgeteilt, die zumeist ohne nennenswerte Berührungspunkte und Interdiskurse koexistieren. Dabei ist es eine offene und ungeklärte Frage, ob und wie die Erziehungswissenschaft „als ‚normale‘ Sozialwissenschaft den Besonderheiten ihres Gegenstandsbereichs noch gerecht werden kann“ (ebd.).

Nun kann aber eine solche grundsätzliche Diskussion – insbesondere nach dem Positivismusstreit der 1960er und 70er Jahre, der in Rückschau von vielen Beobachtern als wenig produktiv eingeschätzt wird – als nicht mehr zeitgemäß gelten, weil es längst (aus grundlagentheoretischen oder auch bloß pragmatischen Gründen) zur Akzeptanz einer Pluralität unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer und methodologischer Positionen gekommen ist. Entsprechend kann gegen eine neuerliche Diskussion über Wissenschaftstheorie angeführt werden, es gebe in der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung keinen diesbezüglichen Bedarf, „weil man die einstigen Paradigmen- und Richtungskämpfe längst zugunsten einer weithin akzeptierten theoretischen und methodischen Pluralität überwunden habe“ (Müller 2013, 159).

Ein weiterer Einwand gegen einen Diskurs über Wissenschaftstheorie und Methodologie ist ganz anders gelagert. Er setzt bei der Geschichte der Wissenschaftstheorie an und nimmt historische und soziologische Aspekte der Wissenschaftsgeschichte in den Blick. Ein Beispiel für diese Perspektive ist die historische Epistemologie. Sie ist für die hier vorgestellte Argumentation gegen eine empiristische Einhegung des Erfahrungsbegriffs in der Heil- und Sonderpädagogik von besonderer Bedeutung. Ihre Fragestellung ist nicht mehr, wie in der Wissenschaftstheorie lange üblich, erkenntnistheoretischer Natur. Die historische Epistemologie fragt nicht, wie Wissenschaftler:innen als forschende Subjekte ihre Gegenstände methodisch abgesichert und möglichst unverstellt erkennen können. Ihr geht es vielmehr um die „Bedingungen, die geschaffen wurden oder geschaffen werden müssen, um Gegenstände unter jeweils zu bestimmenden Umständen zu Gegenständen empirischen Wissens zu machen“ (Rheinberger 2007, 12). Demgemäß werden dann beispielsweise apriorisch und normativ ausgerichtete Zugänge zur Erziehungswissenschaft historisiert und selbst in einen empirischen Horizont gerückt. Hierdurch wird Erkenntnis – und damit auch: wissenschaftliche Erfahrung – nicht mehr als von konkreten räumlichen, zeitlichen, situativen und sozialen Kontexten entbundene Annäherung an eine abstrakte Idee der Wahrheit verstanden, sondern selbst als historisch variabler Prozess. Im Licht der historischen Epistemologie erweist sich Wissen im weitesten Sinn als auf kollektiven Bemühungen beruhendes kulturelles Gebilde, das jeweils unter spezifischen Umständen und Bedingungen hervorgebracht wird. Um diesen Befund der historischen Epistemologie in die Sprache der Phänomenologie zu übersetzen: *Wie* und *als was* ein Gegenstand wissenschaftlich erforscht wird, bleibt stets abhängig davon, vor welchen historischen, technischen, wissenschaftssoziologischen, politischen Horizonten dies geschieht.

Trotz der Triftigkeit beider Einwände ist aber zu sagen, dass die seit den 1990er Jahren beobachtbare Empirisierung der Erziehungswissenschaft auch methodologisch begründet wird. Obwohl eine soziologische, historische und politische Rahmung der Debatte bzw. der Argumente unerlässlich ist, sollte auch die erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Dimension der Problematik nicht aus den Augen verloren werden.

Weitverbreitet, wenn auch umstritten¹² ist die Auffassung, dass wissenschaftliche Standards in erster Linie durch die Naturwissenschaften gesetzt werden (die in aller Regel der erkenntnistheoretischen Position des Empirismus folgen und experimentell und empirisch-quantitativ ausgerichtet sind), in eingeschränktem Maß durch die Sozialwissenschaften (sofern sie qualitativen Forschungsdesigns folgen) und mit noch größeren Einschränkungen durch die

12 Dieser Dissens liegt auch der Debatte über die evidenzbasierte Pädagogik zugrunde; vgl. Bellmann/Müller 2011; Ahrbeck u. a. 2016.

Kultur- und Geisteswissenschaften (sofern sie beispielsweise phänomenologisch, hermeneutisch oder diskursanalytisch ausgerichtet sind). Diese Hierarchisierung impliziert, dass einem engen Verständnis von Empirie offensichtlich ein epistemischer Vorzug gegenüber einem weiten, das Subjektive nicht systematisch ausklammernden Verständnis eingeräumt wird. Diese Hierarchisierung soll nachfolgend kritisch in den Blick genommen werden.

In phänomenologischer Hinsicht lässt sich deutlich machen, dass zwischen Subjekt und Gegenstand der Erfahrung ein enges Verhältnis besteht. Einerseits sind sie unauflösbar miteinander verschränkt, sodass es sich trotz ihrer analytischen Unterscheidbarkeit als wenig sinnvoll erweist, sie als zwei unabhängige und miteinander interagierende Entitäten zu konzipieren. Andererseits besteht zugleich eine nicht einholbare Differenz zwischen ihnen: Das Subjekt der Erfahrung und das Erfahrene sind nicht deckungsgleich. „Wie auch immer das Tun des Erkennens gefasst wird – es konstituiert eine Relation zum unbezüglichen (absoluten) Gegenstand, die sich nicht einfach im Nachhinein wieder ‚abziehen‘ lässt“ (Schäfer/Thompson 2014, 7).

Jedoch konnte seit den Anfängen der auf dieses Problem bezogenen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Debatten in Bezug auf mehrere wichtige Punkte keine Einhelligkeit hergestellt werden. a) Kann die Differenz methodisch sicher überbrückt bzw. methodisch kontrolliert werden, sodass trotzdem wirklichkeitsadäquate Erkenntnisse und valides Wissen möglich sind? b) Wenn ja: Welche Methode ist hierfür die am besten geeignete? c) Wenn nein: Was bedeutet das für die Wissenschaften bzw. die von ihr erhobenen Geltungsansprüche? Diese Kontroverse setzt sich bis in die Gegenwart hinein fort und zeigt sich in den Humanwissenschaften vielleicht am deutlichsten zwischen den Zweigen der Psychologie einerseits, die sich quasi als Naturwissenschaft verstehen und einem empiristischen Forschungsprogramm folgen, und den verschiedenen Spielarten des Konstruktivismus oder Poststrukturalismus andererseits, die sich weitgehend von Ideen wie ‚Wahrheit‘ und ‚Objektivität‘ verabschiedet haben und selbst den Körper zu einer Materialisierung von Machteffekten, Diskursen und Praktiken erklären.

Für den hier diskutierten Zusammenhang ist aber noch eine weitere Differenz relevant: die Differenz zwischen wissenschaftlichem und alltäglichem bzw. lebensweltlichem Wissen (vgl. Böhme 1980; Schäfer/Thompson 2014, 10). Bereits Husserl hatte in seiner Krisis-Schrift auf das Auseinanderdriften von naturwissenschaftlich-empiristischem und lebensweltlichem Wissen hingewiesen (vgl. Husserl 1976; Schütz/Luckmann 1979). Die empirische Bildungswissenschaft nimmt für sich in Anspruch, die Kluft zwischen wissenschaftlich erhobenen empirischen Befunden und lebensweltlichem Professionswissen überbrücken zu können, indem sie auf Funktionalität setzt, auf den Erfolg, die messbare Wirkung gezielter Intervention. Aber ist diese Annahme wirklich überzeugend?

Erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Forschung hat es mit einem außerordentlich komplexen und schwierigen Gegenstand zu tun. So sieht sich die Bildungs- oder Unterrichtsforschung, unabhängig von ihrer methodischen Ausrichtung, im Feld mit einer Fülle von potenziellen kontextuell bedingten Einflussfaktoren konfrontiert, die methodisch kaum kontrollierbar sind. Zwar ist es möglich, quasi-experimentelle Studien im Feld durchzuführen und dabei zu versuchen, die für maßgeblich gehaltenen Variablen stabil zu halten. Jedoch erweist es sich, wie Herzog (2011, 134) konstatiert, als außerordentlich schwierig, kausale und gesetzmäßige Wirkmechanismen zu identifizieren, sobald mögliche im Feld wirksame intervenierende Variablen und deren potenzielles Zusammenspiel, die zudem von Situation zu Situation variieren können, mitbedacht werden. Nimmt man den sozialen Charakter pädagogischer Phänomene und ihre jeweils situativ variierenden Formen hinzu, erweist es sich als noch schwieriger, Befunde zu verallgemeinern, geschweige denn, gesetzmäßige Wirkzusammenhänge zuverlässig zu identifizieren. Damit wird keineswegs bestritten, dass es möglich ist und je nach Fragestellung auch sehr sinnvoll sein kann, zumindest probabilistisch mögliche Wirkfaktoren im Rahmen experimenteller Interventionsstudien zu identifizieren.

Jedoch bleibt es eine offene Frage, wie weit eine Kausalstruktur pädagogischer Interventionen aufgedeckt werden kann. Geht man davon aus, dass die Komplexität der Erziehungswirklichkeit immer nur modellhaft, die Komplexität reduzierend und im Sinne einer Annäherung erfasst werden kann, ist nicht zu erwarten, „dass jemals definitiv und unfehlbar dargelegt werden kann, welche Ursachen mit welchen Wirkungen in welcher Beziehung stehen“ (Herzog 2011, 136). Das gelegentlich von der evidenzbasierten Pädagogik gezeichnete Bild, es sei möglich, pädagogische Zielzustände durch standardisierte Interventionen zu erreichen, ist – trotz der Effektivitätsnachweise gezielter Interventionen in umrissenen Bereichen der Förderung – zweifellos unterkomplex.

Während Interventionsstudien aus methodischen Gründen Komplexität reduzieren und Variablen, die Messergebnisse verzerren können, kontrollieren müssen, steht diese Option den pädagogischen Praktiker:innen nicht zur Verfügung. Sie müssen „mit Bedingungen rechnen, die im Experiment per Design ausgeschlossen wurden: Multikausalität, Interaktionen zwischen bedingenden Faktoren, nichtlineare Beziehungen, Feedbackschlaufen, dynamische Prozesse, die das Kausalgefüge laufend verändern etc.“ (Herzog 2011, 136). Für pädagogische Praktiker:innen, die mehr oder weniger ununterbrochen unter Entscheidungs- und Handlungsdruck stehen, ist es oft außerordentlich schwer, in diesem komplexen und nur begrenzt durchschaubaren Gefüge die maßgeblichen Faktoren zu bestimmen.

Es besteht demnach eine „konstitutive Differenz zwischen Forschungs- und Handlungssituation“ (Herzog 2011, 137), die auch durch den Legitimationsdiskurs der evidenzbasierten Pädagogik nicht geschlossen werden kann. Die Hoffnung,

erfahrungsbasierte situative Entscheidungen von Praktiker:innen, deren Handlungsbasis ein inkorporiertes und zumindest in Teilen implizit bleibendes Professionswissen ist, durch forschungsbasierte Handlungsanweisungen zu ersetzen, erweist sich als illusorisch. Das professionelle Handlungswissen beruht auf Erfahrung im weiter oben erläuterten Sinn. Wie Böhme erläutert, ist der Erfahrene „der weit gefahrenere, der, der herumgekommen ist. Erfahrungswissen in diesem Sinne ist an die Person gebunden, man muss die Erfahrung selbst gemacht haben, sie ist nicht vollständig mitteilbar“ (Böhme 1980, 41). Die Vorstellung, dass Lehrkräfte vornehmlich Umsetzungs- und Durchführungsorgane eines anderswo generierten Wissens sind, erweist sich vor diesem Hintergrund als hoch problematisch.

Möglich und sinnvoll ist es demgegenüber, dass „pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliches Forschen als inkongruente und nachträgliche Artikulationen von Erfahrung produktiv aufeinander bezogen werden“ (Brinkmann 2015b, 527). Für Theorie und Praxis sind unterschiedliche Wissensformen und unterschiedliche Praktiken konstitutiv. Sie stehen weder in einem quasi linearen Ableitungsverhältnis zueinander (die Praxis folgt dem forschungsbasierten theoretischen Wissen) noch in einem induktiven Verhältnis des Aufstiegs von der Praxis zur Theorie. Ebenso wenig lässt sich ihr Verhältnis als Übersetzung zumindest teilweise nicht-sprachlicher Erfahrung in eine Sprache expliziter und systematischer wissenschaftlicher Erfahrung konzipieren. Vielmehr sind sie Brinkmann zufolge durch einen Zirkel von Vorgängigkeit und Nachträglichkeit verbunden. In der Lehrer:innenbildung ist die Theorie der Praxis insofern vorgängig, als sie einen systematisierten Vorrat an handlungs- oder reflexionsrelevantem Wissen bereithält, das Praxis gedanklich entwirft und Orientierung bietet, indem es die Aufmerksamkeit pädagogischer Akteure selektiv auf als zentral ausgewiesene Aspekte lenkt. Dies spiegelt sich in der universitären Ausbildung, die zumindest in zeitlicher Hinsicht dem forschungsbasierten akademischen Wissen gegenüber der Praxis einen Vorrang einräumt. Zugleich ist die Praxis insofern vorgängig, als sie das lebensweltliche Feld ist, dem sich das erziehungswissenschaftliche Forschen überhaupt verdankt. In dieser Hinsicht ist die wissenschaftliche Zugang unausweichlich nachträglich: Sofern er sich nicht völlig von seiner lebensweltlichen Fundierung abgelöst hat, bleibt er stets eine nachträgliche Antwort auf Fragen, Probleme, neue Entwicklungen usw., die in den unterschiedlichen pädagogischen Praxisfeldern auftauchen. In dieser Hinsicht gilt, dass sonderpädagogische Forschung, sofern sie der Sonderpädagogik als Handlungswissenschaft dient, das in einer spezifischen Lebenswelt verankerte Wissen nicht einfach für irrelevant, vorurteilsbeladen usw. erklären kann. Die „komplexe Empirie“ (Schäfer/Thompson 2014, 8) des praktischen Alltagswissens und angewandten Professionswissens lässt sich – so problematisch und kritikwürdig diese immer wieder auch sein mögen – nicht einfach durch wissenschaftliches Wissen neutralisieren oder ersetzen. Es ist dieses alltägliche,

lebensweltlich Verankerte, leiblich habitualisierte und zugleich durch eine wissenschaftliche Ausbildung unterfütterte Wissen von Lehrer:innen, das die Basis des pädagogischen Handelns bildet.

Der von Teilen der evidenzbasierten Forschung formulierte Anspruch, methodisch abgesichertes Wirkungswissen für die Praxis zu generieren und damit auch praktisches Handeln im Feld quasi anzuleiten, ist grundsätzlich legitim, wenn er bestimmten qualitativen Ansprüchen genügt. Eines von vielen Beispielen ist der empirische Nachweis, dass bestimmte Leselehrgänge bei Kindern mit Beeinträchtigungen des Lernens in Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Ziele effektiver oder nachhaltiger sind als andere. Wenn sich dieser Nachweis unter den Bedingungen der alltäglichen Unterrichtspraxis bestätigt, sollten die entsprechenden Leselehrgänge in der Praxis bevorzugt angewendet werden. Dabei wäre aber immer zu berücksichtigen, dass die Durchführung eines Leselehrgangs kein vom übrigen unterrichtlichen bzw. schulischen Geschehen, von Lernbedingungen der einzelnen Kinder, ihren bisherigen Lernerfahrungen und ihren Lebensumständen abgekoppeltes, isoliert zu betrachtendes Programm ist.

Es gibt eine Reihe weiterer Gründe dafür, warum die Tätigkeit von Lehrkräften nicht als bloße Anwendung von bereitgestelltem wissenschaftlichen Wissen angesehen werden kann. Zum einen sind sie in die Funktionslogik des Systems Schule mit seinen Handlungszwängen eingespannt; zum anderen sind sie ‚eigensinnige‘, situierte und verleblichte Subjekte mit einer individuellen Lerngeschichte und Berufsbiografie, mit einer lebensgeschichtlich verankerten Motivationsstruktur und einem inkorporierten professionellen Handlungswissen; und schließlich sehen sie sich in ihrer pädagogischen Praxis mit je individuellen Subjekten konfrontiert, denen sie, folgen wir Autor:innen wie Levinas, in ihrer Einzigkeit gerecht werden müssen. Dies kann aber nur gelingen, wenn im Sinn des pädagogischen Takts in einem nicht abschließbaren Prozess und unter Berücksichtigung der Gesamtsituation erwogen wird, was ein Kind braucht und wie die Ansprüche, die es artikuliert, zu verstehen sind und wie darauf geantwortet werden sollte. Sowohl das machtvolle schulische Ordnungsgefüge als auch die stets nur in Annäherung erfassbaren individuell-subjektiven Voraussetzungen stellen die ‚Koordinaten‘ für das jeweilige pädagogische Handeln bereit und eröffnen wie verschließen gleichermaßen Handlungsoptionen. Zu berücksichtigen ist ferner, dass auch die Schülerinnen und Schüler eigensinnige und manchmal auch widerständige Subjekte mit spezifischen Stärken und Schwächen, Interessen, Motivationsstrukturen, Ressourcen und Problemlagen usw. sind und keine programmierbaren triivialen Maschinen.

Aus diesen Beobachtungen ergeben sich einige wichtige Punkte für die Konzeptualisierung pädagogischen Handelns.

Erstens ist pädagogisches Handeln zielgerichtetes Handeln, das verschiedenen Aufträgen folgt, etwa, ganz allgemein ausgedrückt, der Bildungs- und Erziehungsfunktion sowie der Selektionsfunktion von Schule (Vermittlung von Wissen

und sachbezogenen Kompetenzen und Qualifikationen sowie bestimmter sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten). Dies impliziert für die Schule als System sowie für die einzelnen Lehrpersonen, sich über die hinter den Aufträgen und Zielen schulischen Handelns stehenden Normen Rechenschaft abzugeben und diese, etwa in Hinblick auf die Möglichkeiten, die sie bereithalten, aber auch auf die Zwänge und Machtverhältnisse, die in ihnen wirksam sind, zu reflektieren. Pädagogisches Handeln ist nicht nur Handeln innerhalb einer gegebenen sozialen Ordnung, sondern auch ein Handeln, das ausdrücklich oder implizit auf diese Ordnung bezogen ist.

Zweitens ist pädagogisches Handeln eine soziale Praxis, die durch aktuelle, situative und nicht im Voraus planbare Faktoren beeinflusst wird. Es weist, wie wir noch ausführlich darlegen werden, eine responsive Grundstruktur auf: Es orientiert sich nicht allein an Lehrplänen, ausdrücklich formulierten pädagogischen Konzeptionen, der Erreichung von Lernzielen usw., sondern stets auch am konkreten verleblichten Gegenüber, an spezifischen situativen Erfordernissen, an auftauchenden Problemen oder Fragen. Pädagogisches Handeln ist, ethisch formuliert, nicht nur *dem Anderen* als Exemplar einer bestimmten Art (ein Schüler, ein Mädchen, ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) verpflichtet, sondern auch dem *singulären Anderen*, der solche relativen (das heißt auf Kriterien und Vergleichen beruhenden) Ordnungskategorien überschreitet. Aus diesem Grund kann responsives Handeln nur in sehr begrenztem Umfang in Routinen welcher Art auch immer übersetzt werden. Je mehr die Antworten habitualisiert und standardisiert werden, umso stärker verlieren sie ihren responsiven, auf Offenheit, Aufmerksamkeit, Mitschwingungsfähigkeit und Kreativität beruhenden Charakter.

Dabei treten *drittens* immer wieder die eingespielten Eigenlogiken von Schule und Unterricht in eine geradezu paradoxe oder aporetische – möglicherweise nicht auflösbare – Spannung zu der personalen Dimension pädagogischen Handelns und der nicht abtretbaren ethischen Verantwortung von Lehrer:innen gegenüber ihren singulären Schüler:innen.

Auf diesen dritten Punkt wollen wir noch etwas genauer eingehen. Er lässt sich unschwer an die Beobachtung der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung anschließen, der zufolge sich unterrichtliches Handeln mit einer Reihe von unausweichlichen Antinomien, Widersprüchen, Dilemmata und pragmatischen Paradoxien konfrontiert sieht. Werner Helsper (2004) arbeitet zwei Gruppen von konstitutiven Antinomien heraus, von denen hier jedoch nur die erste kurz referiert werden soll. Sie umfasst folgende Antinomien: a) Die „Begründungsantinomie“ ergibt sich aus dem Zusammenwirken von Entscheidungszwängen und hohem Handlungsdruck, ohne auf triftige oder unstrittige Begründungen zurückgreifen zu können. Hieraus resultiert eine Unsicherheit, die b) durch die „Praxisantinomie“ verstärkt wird. Diese ergibt sich daraus,

dass wissenschaftliche Theorien oder Praxiskonzepte aufgrund der Besonderheiten der gegebenen Praxissituationen nicht direkt, das heißt ohne Abstriche oder Modifikationen, in praktisches Handeln überführt werden können. c) Die „Subsumptionsantinomie“ ergibt sich daraus, dass beispielsweise Probleme, die sich bei einem Schüler zeigen, auf wissenschaftlich fundierte Weise klassifiziert werden müssen (sodass der Schüler im Hinblick auf das sich zeigende Problem zu einem ‚Typus‘ oder ‚Fall‘ wird); zugleich aber muss der Gefahr begegnet werden, durch die Klassifizierung und Typisierung den gegebenen Schüler in seiner Singularität zu verkennen. d) Praxis- und Subsumptionsantinomie münden in eine „Ungewissheitsantinomie“. Sie folgt daraus, dass auch gründliche Planung nicht garantiert, dass der Unterricht glatt verläuft und die anvisierten Ziele, wie auch immer sie im Einzelnen definiert werden, erreicht werden; es bleibt eine nicht tilgbare Unsicherheit unterrichtlichen Handelns. e) Eine weitere Antinomie ist die „Symmetrie- und Machtantinomie“. Diese beruht darauf, dass zwischen den Lehrkräften einerseits und den Schülerinnen und Schülern andererseits ein deutliches Machtgefälle besteht, dieses aber nicht hinreicht, um bestimmte Problemlösungen durchzusetzen; im Gegenteil zeigt die Erfahrung, dass trotz oder gerade wegen der Machtasymmetrie immer wieder auch näherungsweise symmetrische Situationen hergestellt werden müssen, um verstehensbasierte Problemlösungen entwickeln zu können. Diese Antinomie hat starke Berührungspunkte mit der in der zweiten Gruppe genannten „Näheantinomie“ (Helsper 2004, 77), das heißt der nicht auflösbaren, jedoch stets zu balancierenden Spannung von Nähe und Distanz. f) Schließlich nennt Helsper die „Vertrauensantinomie“. Auf der einen Seite ist Schule unaufhebbar ein Ort der Macht und durch asymmetrische Beziehungen charakterisierbar. Zugleich erfordern individuell passgenaue Interventionen einen klaren, möglichst unverstellten und verstehenden Blick auf die einzelnen Kinder und Jugendlichen und damit eine vertrauensvolle Beziehung und Interaktion. Dieses Unterfangen bleibt aber unter den Bedingungen eines institutionellen Machtgefälles stets prekär (vgl. ebd., 70–76).

Unstrittig ist, dass Lehrkräfte in vielen Situationen auf bewährte Entscheidungs- und Handlungsrountinen zurückgreifen können. Je ungestörter von innen und unhinterfragter von außen der Unterricht verläuft – das heißt je mehr die Abläufe einer vorausgesetzten und zumindest unterschwellig erwarteten Normalität entsprechen –, desto eher dürfte die potenziell aus der antinomischen Struktur des Lehrkräftehandelns entstehende Belastung ausgeblendet werden. Im Hinblick auf die Steuerungsphantasmen, die sich gelegentlich im Feld der evidenzbasierten Pädagogik beobachten lassen, kann gesagt werden: In stark routinisierten, mehr oder weniger reibungslos ablaufenden Unterrichtssituationen dürfte es sich als unproblematisch erweisen, wissenschaftlich erprobte und bewährte Lehr-Lern-Programme anzuwenden. Sobald jedoch wie auch immer geartete Störungen dieser Normalität auftreten (in Form unerwarteter

Schwierigkeiten bei einem Teil der Schüler:innen, die gestellte Aufgabe zu lösen, Unterrichtsstörungen, nur schleppender Mitarbeit aufgrund von Irrelevanzempfindungen gegenüber dem Thema usw.), ist situativ angemessenes Handeln erforderlich, und das bedeutet: ein hohes Maß an Responsivität.

Auch für solche Störungen sind mehr oder weniger standardisierte Programme entwickelt und in Umlauf gebracht worden, die die Störung in gewisser Weise normalisieren und handhabbar oder steuerbar machen wollen. Aber auch hier gilt der bereits formulierte Einwand: Dies mag zwar unter bestimmten Umständen sinnvoll sein, geht aber an dem vorbei, was Lehren und Lernen im eigentlichen Sinn bedeutet und trägt zu einer Verkürzung des Pädagogischen auf die Bearbeitung von Verhalten bei. Hinzu kommt, dass selbstverständlich auch solche Programme, mögen sie nachweislich auch effektiv sein, den oben genannten Antinomien nicht entkommen. Deshalb wird uns im weiteren Verlauf auch die Frage beschäftigen, wie ein problembewusster Umgang mit den Antinomien möglich sein könnte.

Viertens ist zu berücksichtigen, dass erfahrungsbasiertes pädagogisches Handlungswissen zumindest bis zu einem gewissen Grad implizites, das heißt verleblichtes, habitualisiertes, unbewusstes und nicht-propositionales Wissen ist. Während explizites Wissen, vereinfacht gesprochen, ein kognitiv verfügbares und sprachlich artikulierbares sowie auf Fakten bezogenes ‚knowing that‘ ist, entspricht implizites Wissen hingegen einem ‚knowing how‘, das häufig auf Einübung oder Eingewöhnung, auf einer Vertrautheit mit der umgebenden Welt, auf nicht bewusst sedimentierten Erfahrungen und sozialen Praktiken beruht (vgl. Waldenfels 1987, 78 f.). Wie Thomas Fuchs notiert, ist Erfahrung ein „intuitives Wissen, Kennen und Können, das sich nicht eindeutig in Sätzen aussagen oder in ein axiomatisches System bringen lässt“ (Fuchs 2008b, 245). Als praktisches Wissen ist Erfahrung verleblicht und dem „prozeduralen“ oder „impliziten“ Gedächtnis zuzurechnen (vgl. ebd.). Die so verstandene Erfahrung ist also etwas ganz anderes als das Ergebnis einer systematischen Auswertung von Daten, die in einem vorab methodisch festgelegten und möglichst invarianten Rahmen erhoben wurden, und sie zielt nicht auf die Gewinnung von Erklärungswissen. Vielmehr erwächst sie aus „der Einschmelzung oder *Implikation* von Erlebnissen in ein leibliches Wissen und Können, das sich nicht explizit darlegen, sondern immer nur in der passenden Situation aktualisieren lässt“ (Fuchs 2008b, 247).

Uns geht es nicht darum, dieses verleblichte und implizite Wissen gegen bewusstes, aktiv verfügbares Wissen auszuspielen, sondern deutlich zu machen, dass pädagogisches Handeln unausweichlich *auch* auf einem solchen Wissen beruht, weshalb es nicht einfach durch ein methodisch abgesichertes Theorie- oder Methodenwissen abgelöst werden kann. Gleichwohl ist es wichtig, implizites Wissen, das sich beispielsweise in habitualisierten Handlungen oder routinisierten Problemlösungen artikuliert, zu reflektieren. Unhinterfragtes routinisiertes Handeln birgt unter anderem die Gefahr, der Spezifität pädagogischer Situatio-

nen und der Singularität von Schüler:innen nicht gerecht zu werden (vgl. Helsper 2002, 78). Reflexion schafft Distanz, und Distanz kann helfen, unhinterfragte Praxisroutinen zu durchbrechen. Mit ähnlicher Distanz ist auch der Import technologischer Förder- und Interventionskonzepte aus den Universitäten und deren fraglose Implementierung in Schulen und anderen pädagogischen Institutionen kritisch in den Blick zu nehmen und damit die nicht abschließbar beantwortbare Frage nach der Angemessenheit pädagogischen Handelns offenzuhalten (vgl. Küper 2022, 22). Damit ist auch die normative Dimension der Reflexion angesprochen, denn mit ihrer Korrektivfunktion ist sie zwischen dem praktisch Realisierten und dem Besser-Möglichen und damit zwischen Sein und Sollen angesiedelt (vgl. ebd., 32).

Umgekehrt gilt allerdings auch, wie wir deutlich gemacht haben, dass Reflexion nicht nur problematische Tendenzen des pädagogischen Handelns bewusst machen kann, sondern durch die intendierte Komplexitätssteigerung und ein gesteigertes Kontingenzbewusstsein auch eine Verunsicherung bezüglich der Angemessenheit oder Richtigkeit des eigenen pädagogischen Handelns erzeugen kann. Zwar ist Verunsicherung nicht per se problematisch, aber sie kann, nimmt sie überhand, die Handlungsfähigkeit und damit das verantwortbare Antworten auf die Ansprüche der Schüler:innen untergraben. „Durch die Objektivierung pädagogischer Praxis wird eine lebendige Beziehung des Reflexionssubjekts zur Praxis dethematisiert, die eine Empfänglichkeit für zu verantwortende, riskante Dimensionen pädagogischer Begegnungssituationen stiftet“ (ebd., 22). Diese Distanzierung und Objektivierung erfolgt auf der Grundlage und unter Bezugnahme auf explizites Professionswissen, wie es an Universitäten vermittelt wird. Dieses ist natürlich wichtig, aber es ist zugleich zu eng und droht die Lehrkräfte zu übergehen, wenn sie sich selbst in diesem Professionswissen nicht hinreichend wiederfinden. Um es mit Meyer-Drawe zu sagen: „Eine pure Analyse bringt unsere Erfahrungen in Verlegenheit, zwingt sie ihnen doch Abstraktionen auf, die nicht ihnen selbst entstammen“ (Meyer-Drawe 2010, 14).

Erfahrung so zu begreifen, wie wir es hier tun, hat Auswirkungen darauf, wie professionelle Handlungskompetenz zu konzeptionalisieren ist. Häufig genannte Aspekte sind inhaltliches Fachwissen und praktisches Methodenwissen, normative Ziele, professionsethische Werte und Überzeugungen, die Fähigkeit zu Metakognition und Selbstregulation und anderes mehr. Dabei wird manchmal, wie etwa Baumert und Kunter es tun, zwischen Wissen und Überzeugungen unterschieden. Diese beanspruchen zwar jeweils einen unterschiedlichen epistemologischen Status, jedoch können fließende Übergänge zwischen ihnen bestehen (vgl. Baumert/Kunter 2006, 496). Dies ist deshalb der Fall, weil die sich im Laufe der Zeit verdichtende und verleiblichende Erfahrung gleichsam den nicht tilgbaren Untergrund sowohl des fachlichen Wissens als auch der Überzeugungen bildet. Aus ihr speist sich letztlich das Handeln der Pädagog:innen.

5 Zweites Zwischenfazit: Die Notwendigkeit eines Reflexionsrahmens

Wir halten es angesichts der Hyperkomplexität des thematischen Feldes, mit dem die Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin und Profession zu tun hat, sowie der Vielfalt der möglichen wissenschaftlichen Zugänge zu diesem Feld aus heutiger Sicht für aussichtslos und wenig erstrebenswert, zu einer allgemein geteilten wissenschaftstheoretischen Fundierung zu kommen (vgl. Dederich 2013a, 111 ff.). Im Gegenteil sind wir der Überzeugung, dass die diskursive Vielfalt und der Pluralismus an Zugängen kein zu überwindendes Problem darstellt, sondern Ausdruck einer reichen Wissenschaftskultur ist, auf die die Disziplin dringend angewiesen bleibt. Sie kann von einem solchen Pluralismus allerdings nur unter zwei Bedingungen wirklich profitieren. Zunächst muss vorausgesetzt sein, dass es eine wirkliche Offenheit gibt für anderes Denken und Wissenschaftslogiken, die nicht die eigenen sind. Sodann darf diese Offenheit nicht einfach darin bestehen, die erheblichen methodischen und grundlagentheoretischen Unvereinbarkeiten divergierender Zugänge zu überblenden, sie eklektizistisch zu harmonisieren oder insgeheim doch einer Art methodologischem Absolutismus zu unterwerfen. Die offene Auseinandersetzung mit anderen Zugängen setzt vielmehr eine methodenkritische Auseinandersetzung mit dem je selbst präferierten Zugang voraus. Insofern ist nicht die Pluralität der Disziplin aus unserer Sicht das Problem, sondern der tiefsitzende und weitverbreitete Mangel an Bereitschaft, eine Form der problembezogenen diskursiven Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Zweigen zu entwickeln und die von uns im vorangehenden Problemaufriss aufgeworfenen Fragen anzugehen.

Unser Interesse gilt also der Frage nach einem möglichen Weg aus der gegenwärtigen Lage, die wir zumindest an einigen neuralgischen Punkten als höchst problematisch einstufen. Unsere Suche konzentriert sich demnach auf allgemein anschlussfähige Möglichkeiten der Reflexion und Anhaltspunkte für die Verständigung einer Wissenschaftsdisziplin, die kaum noch eine gemeinsame Sprache spricht. Gesucht wird eine Alternative zu einer ‚Supertheorie‘ (die eine heterogene Forschungslandschaft homogenisiert), zur Unbeholfenheit eines wissenschaftlichen Eklektizismus (der unvereinbare Sichtweisen bloß additiv aneinanderreicht) und zur „Rohrsichtigkeit“ (Speck 1988, 32) einer auf hochspezialisierte Forschungsinteressen eingeeengten Spartendisziplin (durch die die übergreifenden Probleme der Disziplin zu einem kaum noch wahrgenommenen und nicht weiter störenden Hintergrundrauschen werden). Es geht demgemäß um einen Weg, der diskursive Vielfalt wertschätzt und ihr produktives Moment weder durch systematisches Ausblenden noch durch Aneignung tilgt. Die Herausforderung besteht allgemein gesprochen darin, eine Art Reflexionsrahmen

anzubieten, ohne jedoch das konkrete Ergebnis der Reflexion vorschreiben zu wollen.

Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf der Prämisse, dass die Heil- und Sonderpädagogik ihre Gegenstände nie bereits vor sich liegen hat und diese etwa so zu Gesicht bekommt, wie sie in ihrer objektiven, ‚an-sich-seienden‘ Realität beschaffen sind. Daraus folgt, dass diese Gegenstände in der Form, wie sie erscheinen, erst durch eine spezifische Art des Hinsehens, Fragens und Handelns konstituiert werden. Insofern scheint es folgerichtig zu sein, dass der disziplinäre Diskurs auf sich selbst reflektieren und seine eigene Art des Hinsehens zum Gegenstand machen muss, um die objektivierenden und subjektivierenden Effekte heil- und sonderpädagogischer Praxis und Forschung offenlegen und ihre praktischen Folgen kritisch bedenken zu können.

Dies wäre jedoch auf eine Weise zu leisten, die den Gegenstand der Disziplin nicht dekonstruktivistisch pulverisiert und die Fragen der Praxis in den Hintergrund drängt. Das bedeutet – so paradox das erscheinen mag –, dass Disziplin und Profession zweierlei zugleich zu leisten haben: Einerseits müssen sie ein reflexives Bewusstsein dafür entwickeln und pflegen, wie sie jeweils in die Hervorbringung ihres Gegenstandes verwickelt sind; andererseits kommen sie nicht umhin anzuerkennen, dass pädagogisches Handeln zugleich nicht ohne bestimmte Gültigkeitsannahmen möglich ist. In Abgrenzung von insbesondere im Kontext der inklusiven Pädagogik verbreiteten Positionen, die eine radikale Dekategorisierung befürworten, behaupten wir, dass erst solche Gültigkeitsannahmen ein spezifisches heil- und sonderpädagogisches Handlungsfeld und damit die Möglichkeit eröffnen, einem umschriebenen Kreis von Menschen eine ihm angemessene Bildung, Hilfe, Unterstützung und Begleitung zukommen zu lassen.

Daraus ergeben sich folgende Leitfragen für die folgenden Kapitel: Wie kann sich die Heil- und Sonderpädagogik dieser komplexen und paradox anmutenden Aufgabe stellen, ohne sich dabei in den Fallstricken eines nicht haltbaren Positivismus oder eines überdehnten Konstruktivismus zu verheddern? Wie ist es möglich angesichts der stets virulent bleibenden Problematik, dass der Faden zu den praktischen Handlungsfeldern mit ihren spezifischen Aufgaben und Problemen abreißt und die Disziplin zunehmend selbstreferenziell agiert, eine sachbezogene Forschung und Theoriebildung voranzubringen? Wie kann sich die Disziplin der Herausforderung stellen, gegenstandstheoretische Aussagen zu treffen und Vorschläge für die Lösung praktischer Probleme zu entwickeln, ohne sich selbst dabei als wirkmächtige Instanz aus dem Blick zu verlieren? Und schließlich: Wie kann sie das Begriffsdreieck *Erfahrung, Wissen und Handeln* (auf dem letztlich die pädagogische Praxis basiert) fassen, ohne die Praxis zu verabsolutieren oder ein affirmatives Verhältnis zu ihr zu entwickeln?

In den nachfolgenden Kapiteln entwickeln wir eine Reflexionsmatrix, die es unserer Auffassung nach erlaubt, auf eine andere Weise über die genannten Fragen und Probleme nachzudenken, als dies im Rahmen des empirisch-pragma-

tischen und des kritisch dekonstruktiven Stils der Fall ist. Zunächst werden wir uns phänomenologisch der Erfahrung annähern und zeigen, inwiefern der seit den Anfängen der Neuzeit herausgebildete Erfahrungsbegriff empirischer Wissenschaften zumindest für eine handlungs- bzw. praxisbezogene Wissenschaft wie die Heil- und Sonderpädagogik zu eng gefasst ist. Auf dieser Grundlage werden wir dann eine Phänomenologie der Responsivität umreißen, die das Herzstück des zweiten Teils dieser Schrift bildet. Im Rahmen einer solchen Phänomenologie lassen sich nicht nur die pädagogisch bedeutsamen Begriffe *Erfahren*, *Wissen und Handeln* anders konturieren; auch die im ersten Teil dieser Schrift genannten Probleme erscheinen in einem anderen Licht und lassen sich anders bearbeiten.

Teil II: Heil- und Sonderpädagogik als responsive Erfahrungswissenschaft

In diesem Kapitel werden wir darlegen, inwieweit die Heil- und Sonderpädagogik als Erfahrungswissenschaft zu begreifen ist. Anders als manche Kolleg:innen annehmen mögen, die gemeinhin zwischen empirischen und theoretischen Lagern unterscheiden und uns eher dem zweiten zurechnen, steht für uns außer Frage, dass sich eine Wissenschaft, die an die Erfahrungs- und Handlungsfelder der Profession sowie ihrer Adressat:innen andocken und auf diese zurückwirken will, nicht allein auf theoretischen Abstraktionen beruhen kann. Eine Wissenschaft wie die Heil- und Sonderpädagogik muss selbst in den Praxisfeldern, auf die ihre Reflexion bezogen ist, Erfahrungen sammeln. Weiterhin müssen sich ihre Einsichten und Erkenntnisse in der Erfahrung bewähren. Dass wir allerdings durchgängig von einer *Erfahrungswissenschaft*, und eben nicht von einer *empirischen* Wissenschaft sprechen, hat seine Gründe, auf die wir im Folgenden eingehen werden. Dabei werden wir schrittweise darlegen, weshalb das, was gemeinhin unter empirischer Forschung gefasst wird, mit einem reduzierten Erfahrungsbegriff arbeitet. Eine gehaltvolle Empirie setzt nach unserer Auffassung jedoch zunächst eine Theorie der Erfahrung voraus. Eine solche Theorie bzw. Philosophie der Erfahrung liefert die Phänomenologie.

Dass eine erfahrungsbasierte Forschung, wie sie uns vorschwebt, zunächst eine Theorie der Erfahrung voraussetzt, deutet bereits an, dass unsere Überlegungen auch das Verhältnis von Theorie und Empirie selbst betreffen, und zwar auf einer grundsätzlichen Ebene. Häufig werden Empirie und Theorie entweder als zwei verschiedene Forschungsrichtungen betrachtet oder es wird ein arbeitsteiliges Verhältnis vorausgesetzt: Während theoretische Forschung eben für die Entwicklung von Theorien zuständig sei, bliebe es letztendlich der empirischen Forschung vorbehalten, die Theorien zu überprüfen. Empirische Forschung wird dementsprechend als Forschungsmodus aufgefasst, der im Gegensatz zu theoretischer Arbeit näher an ‚der Wirklichkeit‘ ist. Aus Sicht der Phänomenologie jedoch verhält es sich so, dass Theorien nicht *an der Erfahrung zu überprüfen* sind, sondern sich vielmehr *in der Erfahrung bewähren* (oder eben nicht). Dahinter steckt ein phänomenologischer Grundsatz, auf den hier ein kurzer Vorgriff erlaubt sei: Es gibt keine reine, das heißt theorielose Empirie. In jeder Erfahrung spielen Theorien zumindest eine implizite Rolle, weil die Frage, was sich in der Erfahrung zeigt, nie unabhängig von dem ist, was wir wissen oder annehmen. Vor diesem Hintergrund bilden Theorie und Empirie keine klar zu trennenden Forschungspraktiken, sondern vielmehr eine Struktureinheit, die zu untersuchen ein zentrales Projekt der Phänomenologie ist. Dies hat auch

Auswirkungen auf die Frage, was eine gute Theorie der Praxis auszeichnet: Nicht lediglich die logische Stringenz oder die argumentative Dichte, schon gar nicht der Abstraktheits- und Kompliziertheitsgrad sind demnach Prüfstein einer guten Theorie, sondern in gewisser Weise ihre Eigenschaft, etwas Wichtiges und Wesentliches sehen zu lassen, das ansonsten verborgen oder übersehen bliebe.

Vor diesem Hintergrund werden wir nachfolgend eine Kritik des empiristischen Erfahrungsbegriffs skizzieren, um sodann in mehreren Anläufen in das phänomenologische Denken einzuführen. Wir haben bereits angedeutet, dass die Idee der Responsivität eine Art Schlüsselfigur in der Frage nach den Möglichkeiten einer grundlagentheoretischen Rückversicherung der Disziplin spielt. Diese These werden wir im nächsten Schritt ausführen, indem wir sowohl praxis- als auch wissenschaftstheoretische Anschlüsse an responsives Denken in der Heil- und Sonderpädagogik aufzeigen. Am Ende bleibt die Frage, weshalb eine phänomenologische Rahmung der Disziplin aus unserer Sicht um eine kulturwissenschaftliche ergänzt werden muss. Diese Frage ist Gegenstand des letzten Abschnitts dieses Teils.

1 Kritik der Empirisierung und Technologisierung von Erfahrung und Handlung

Phänomenologie lässt sich ganz allgemein als *Philosophie der Erfahrung* verstehen. Dabei lassen sich erhebliche Unterschiede zum Empirismus, der sich historisch gesehen ebenso als erfahrungsbasierte Philosophie versteht, hinsichtlich der Frage feststellen, was überhaupt unter Erfahrung zu verstehen ist. Die empirischen Wissenschaften verwenden, so eine zentrale These, einen verkürzten Erfahrungsbegriff, der in der Folge zu Deformationen der Erkenntnis führt. Im Folgenden werden wir diese Kritik am empirischen Erfahrungsbegriff am Beispiel der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der Heil- und Sonderpädagogik im Besonderen entfalten.

1.1 Der Begriff der Erfahrung

In Anlehnung an Erpenbeck (2010) können vier philosophisch bedeutsame Fragen identifiziert werden, die der Begriff der Erfahrung aufwirft. Die erste Frage lautet, ob Erfahrung in irgendeiner Form als aktiver Vorgang – als Tätigkeit, Arbeit oder Praxis – zu konzipieren ist oder ob sie als etwas passiv und Zufallendes verstanden werden sollte. Sofern die als Tätigkeit, Arbeit oder Praxis verstandene Aktivität ein Minimum an lebensweltbezogenem oder theoretischem Wissen voraussetzt, stellt sich zweitens die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Erfahrung bzw. Theorie und Empirie. Drittens ist zu klären, ob Erfahrung – un-

abhängig davon, ob sie aktiv oder passiv konzipiert wird – etwas ist, was nur Individuen zukommt, oder ob sie auch auf Kollektive, etwa soziale Gruppen oder kulturelle Milieus, ausgedehnt und folglich von kollektiven Subjekten, die soziale Erfahrungen machen, gesprochen werden kann. Da, wie die ersten drei Fragen schon zeigen, Erfahrung offensichtlich ein Begriff mit erkenntnistheoretischen Implikationen ist, stellt sich viertens die Frage, was er in Hinblick auf das Realismus-Problem bedeutet: Spiegelt sich in der Erfahrung, vereinfacht gefragt, eine beobachterunabhängige Wirklichkeit wider, ist sie ein im Individuum lokalisierbarer Prozess der kognitiven Konstituierung oder Konstruktion von Wirklichkeit oder ist eine dritte Möglichkeit denkbar?

Das Wort ‚Erfahrung‘ ist eine Substantivierung des Verbs ‚erfahren‘. Nach dem Vorschlag Erpenbecks (2010) handelt es sich um einen erkenntnistheoretischen Begriff, der durch folgende definitorische Elemente bestimmt ist: Er bezeichnet einerseits spezifische Prozesse oder Ereignisse, durch die dem Subjekt etwas aufscheint und thematisch wird; andererseits bezeichnet er aber auch das jeweilige Ergebnis dieses Prozesses, das sich sowohl auf ein singuläres Ereignis (z. B. die erzwungene Übernachtung in einem Flughafenterminal infolge eines Pilotenstreiks) als auch auf eine Gesamtheit von Ereignissen beziehen kann (z. B., dass der Flugverkehr trotz gelegentlicher Probleme insgesamt gut organisiert ist). Weiterhin kann Erfahrung entweder auf einen Gegenstandsbereich bzw. spezifische Ereignisse in der Welt bezogen sein („erst wenn eine Störung auftritt, wird einem bewusst, wie sehr das Leben in einer hochgradig vernetzten Welt vom reibungslosen Funktionieren technischer Systeme abhängt“) oder auf das Erfahrungssubjekt selbst („ich habe erlebt, dass mir die Außerkraftsetzung des regulären Flugbetriebs durch den Streik eine stille Genugtuung bereitet hat“). Schließlich kann dieses Subjekt ein Individuum oder ein Kollektiv sein, etwa eine verfolgte religiöse Minderheit. Spezifisch ist die Erfahrung, „weil sie durch die Subjekte in ihrer eigenen materiellen oder ideellen Tätigkeit selbst gewonnen wurde und unmittelbar einzelne durch die Subjekte erlebte Ereignisse betrifft“ (Erpenbeck 2010, 166).

Wie verhält sich der so verstandene Begriff der Erfahrung zu dem der Empirie? Im weitesten Sinn bedeutet Empirie „die wissenschaftlichen Standards genügende Erfahrung“ (R. Puster 2010, 508), also Erfahrung, derer Richtigkeit und Zuverlässigkeit methodisch verbürgt ist. Die Diskussion und die Klärung solcher Standards gehören zur Domäne der Wissenschaftstheorie und Methodologie. Erpenbeck zufolge bezeichnet der Begriff der Empirie „Prozesse der Gewinnung von wissenschaftlichen Erfahrungen durch wissenschaftliche Verfahren, die sich einerseits auf die unmittelbare Sinneswahrnehmung gründen – wie Beobachtung, Feldversuch, Experiment –, andererseits aber immer auch auf theoretisch-konzeptionellen Voraussetzungen beruhen; das Ergebnis liegt dabei stets in sprachlich gefassten Aussagen oder anders dokumentierten Formen als empirisches Wissen (Tatsachen- oder Faktenwissen) vor“ (Erpenbeck 2010,

565). Diesem Verständnis folgend sind bloße empirische Daten – die videographische Aufzeichnung eines Handlungsablaufs, ein Gesprächsprotokoll, eine Zahlenreihe – nicht gleichzusetzen mit Erfahrung. Wissenschaftliche Erfahrung entsteht erst, wenn die Daten auf konsistente Weise gedeutet, interpretiert oder verstanden und theoretisch gerahmt werden. Zugleich gilt: „[...] alle empirischen Grundlagen der Wissenschaft sind Formen von Erfahrung, aber nicht alle Erfahrungen taugen als Grundlage von Wissenschaften“ (Erpenbeck 2010, 566). In Hinblick auf die Tauglichkeit des Erfahrungsbegriffs hat sich infolge des baconschen Empirismus ein teleologisches Begriffsverständnis durchgesetzt, das der Erfahrung die Rolle zuweist, „vorgefasste Annahmen, ‚wissenschaftliche Hypothesen‘ genannt, zu bestätigen oder zu widerlegen“ (Tengelyi 2007, 8). Unstrittig ist, dass wissenschaftliche Erfahrung einschließlich der Empirie im engen Sinn einen starken Bezug zu sinnlich erfassbaren Einzelphänomenen hat (womit ausdrücklich nicht die Sinnesdaten des Empirismus gemeint sind). Gleichwohl ist auf einer erkenntnistheoretischen Ebene umstritten, wie sich in der Erfahrung einerseits Anschauung und Begriff, andererseits Induktion und Deduktion zueinander verhalten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Erfahrung der weitere und über die Wissenschaften hinausgehende Begriff ist, während Empirie einen explizit wissenschaftlichen Terminus mit starken (wenn auch strittigen) methodischen Implikationen darstellt. Mit dieser Unterscheidung ist jedoch noch nichts für eine Klärung der Frage gewonnen, inwieweit der Begriff der Erfahrung selbst erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch konturiert werden kann. Deshalb soll im nachfolgenden Schritt zumindest skizzenhaft begründet werden, warum eine empiristische Einengung des Erfahrungsbegriffs erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch unbefriedigend ist. Zunächst werden wir zwei sehr geraffte Anmerkungen zur Geschichte der Entsubjektivierung¹³ der Wissenschaften machen. Hier schließt eine skizzenartige phänomenologische Begründung eines weiteren, auch wissenschaftstheoretisch gehaltvollen Erfahrungsbegriffs an.

13 Der Begriff der Entsubjektivierung lässt mit Blick auf Erfahrungen zumindest zwei Deutungsweisen zu. Entsubjektivierung meint dann den methodischen Versuch oder die theoretische Annahme, Erfahrungen (sowohl bezogen auf den Prozess als auch auf das Ergebnis) von jemandem zu trennen, der oder die etwas erfährt. Entsubjektivierung kann aber auch im Sinne von Dezentrierung verstanden werden, sodass für die Erfahrungen, die jemand macht, dieser Jemand nicht allein aufkommt. Diese Interpretation findet sich vermehrt in bildungsphilosophischen Diskursen, etwa unter Bezug auf Foucault (vgl. Thompson 2009, 189 ff.). Während wir dieser Interpretation von Entsubjektivierung als Dezentrierung weitestgehend zustimmen, üben wir Kritik an der Idee einer entsubjektivierten Erfahrung im ersten Sinne.

1.2 Zur Geschichte des Objektivitätsideals

Historisch gesehen beruhen die empirisch-quantitativen Methoden, die als Forschungsinstrumentarium für die sich bildenden Naturwissenschaften entwickelt wurden, auf einer empiristischen Erkenntnistheorie und einer Mathematisierung der Natur (vgl. Husserl 1976). Hinter diesen Methoden stand nicht nur der Wunsch, mit den Mitteln der Wissenschaft der Wahrheit der Dinge auf den Grund zu gehen; schon früh verband sich mit ihnen die Vorstellung, mittels der Naturwissenschaften die Natur zu beherrschen und das wissenschaftliche Wissen in den Dienst des Fortschritts zu stellen (vgl. Blumenberg 1988). Zu den philosophischen Voraussetzungen der naturwissenschaftlich-quantitativen Methode gehört die von René Descartes systematisch begründete Subjekt-Objekt-Trennung. Im Dienste eines möglichst ungetrübten objektiven Wissens sollten psychisch oder soziokulturell bedingte, die Beobachtung verzerrende Faktoren, historische Vorurteile und Werturteile aus der Wissenschaft herausgehalten werden. Die Strategie zur Sicherung von Objektivität war die Entsubjektivierung wissenschaftlicher Erfahrung. Entsprechend wurde der Begriff des Objektivismus im späten 19. Jahrhundert gebräuchlich. Er „wird von dem vielfach variierten Gedanken getragen, dass das von den erstarkenden Strömungen des Empirismus und Positivismus gezeichnete Weltbild dazu neigt, das Subjekt samt der es auszeichnenden privat-individuellen Erfahrungsdimension sowie die Eigenart seiner kulturellen Leistungen zu ignorieren oder zu marginalisieren“ (E. Puster 2010, 1829).

In ihrer wissenschaftshistorischen Studie zur Objektivität rekonstruieren Daston und Galison (2017), wie die Subjektivität, die sie manchmal auch als „Selbst“ bezeichnen, den Wissenschaften als „innerer Feind“ (ebd., 208) ausgetrieben wurde. „Objektiv sein heißt, auf ein Wissen auszusein, das keine Spuren des Wissenden trägt – ein von Vorurteil oder Geschicklichkeit, Phantasievorstellungen oder Urteil, Wünschen oder Ambitionen unberührtes Wissen“ (ebd., 17). Mit dem Siegeszug des Topos der Objektivität wurde also die Herauslösung der Erkenntnissubjekte aus der wissenschaftlichen Methodenlehre vorangetrieben. Zugleich wurden die historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen, die die Entwicklung der Idee der Objektivität überhaupt erst ermöglichten, aus dem Blick gerückt (vgl. Dreyfus/Taylor 2016).

Methodologisch gewendet erfordert das Objektivitätsideal ein induktives Vorgehen, das darauf hinausläuft, systematische und kontrollierte Beobachtungen in Beobachtungsaussagen zu übersetzen, aus denen dann verallgemeinerte Wirkzusammenhänge abgeleitet werden können, die ihrerseits als dem Schema „wenn – dann“ folgende Prädiktoren fungieren. Die auf diesem Weg angestrebte Sicherung der Objektivität hat auch Konsequenzen für den Begriff der Erfahrung. Das lässt sich wissenschaftshistorisch rekonstruieren. Zum physikalischen Experiment, das lange Zeit als Paradigma wissenschaftlicher Erfahrung galt,

schreiben Hampe und Lotter: „Damit sie eine sichere Basis induktiver Verallgemeinerungen abgeben konnte, wurde die Erfahrung [...] als eine möglichst passive Rezeption gedacht: eine Aufnahme von bloßen Sinnesgegebenheiten, die als Material für induktive Schlussfolgerungen oder zur Bestätigung bzw. Falsifizierung wissenschaftlicher Hypothesen dienen. Die ursprüngliche Erfahrung besteht demnach in der Aufnahme von einfachen ‚Ideen‘ oder Sinnesdaten, die dann durch Verbindung zu komplexen Erfahrungsgegenständen werden“ (Hampe/Lotter 2000, 9).

Ein wichtiges Element des empiristischen Modells von Erfahrung ist seine Abkoppelung von situationsspezifischen und variierenden, das heißt nicht kontrollierbaren Einflüssen, die als ergebnisverzerrende Störgrößen behandelt werden. In Reinform materialisiert sich diese Konzipierung von wissenschaftlicher Erfahrung im Experiment. Die wissenschaftliche Gültigkeit von Experimenten, nämlich ihre Objektivität, bemisst sich an ihrer Replizierbarkeit, die es ihrerseits erforderlich macht, dass die Alltags-, Lebens- und Berufserfahrungen der Forschenden ebenso ausgeklammert werden wie praktische Aspekte, mit denen diese nicht-wissenschaftlichen Modi der Erfahrung immer auch verknüpft sind. In den experimentellen Wissenschaften wird der Erfahrungsbegriff zumindest auf der Ebene der Beobachtung, also der Sammlung von Daten, in hohem Maße passiv konzipiert. Demgegenüber sind Alltags-, Berufs- und Lebenserfahrung deutlich aktiver konturiert. Diese Modi der Erfahrung bilden sich über Lernprozesse und implizieren Momente praktischer Vertrautheit, Versiertheit oder individueller Kompetenz (vgl. Laner/Peterlini 2023). Aus der so gewonnenen Erfahrung resultiert auch eine gewisse „Autorität“ (Hampe/Lotter 2000, 10), die in aller Regel beispielsweise unerfahrenen Berufsanfänger:innen eben nicht zugesprochen wird. Hierzu notieren Hampe und Lotter: „Eben dieser aktive und kreative Charakter der Alltags- und Lebenserfahrung wurde von der Wissenschaftsphilosophie immer mit einem gewissen Misstrauen betrachtet, nämlich als Quelle sozial und persönlich bedingter Vorurteile und Irrtümer; der Baconschen Idola, die durch die moderne wissenschaftliche Erfahrung beseitigt werden sollen“ (ebd., 11).

Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn – und in der Folge auch wissenschaftsbasiertes Handeln in der pädagogischen Praxis – setzen geradezu die Überwindung der vorurteilsbeladenen Alltags- und Lebenserfahrung voraus. Dabei wird aber übersehen, dass auch diese Konzipierung von Erfahrung stillschweigend nicht ohne die Alltags- und Berufserfahrung der Forschenden auskommt, denn auch das strikt rezeptiv gedachte wissenschaftliche Beobachten beruht auf individueller wie kollektiver Habitualisierung. Wissenschaftliche Erfahrung ist ohne diese praktische Dimension nicht denkbar. Des Weiteren erhalten „Erfahrungen von Neuem [...] den Sinn, durch den sie überhaupt erst zu Erfahrungen werden, immer erst im Lichte einer Deutung, die einen neuen Verweisungszusammenhang schafft und entsprechend die Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung auf

bestimmte Faktoren lenkt“ (ebd., 13). Hinzu kommt schließlich, dass Erfahrung im Sinn eines auch praktischen Wissens und Könnens in der Regel Voraussetzung dafür ist, wissenschaftlich zu beobachten. „Erst durch Erfahrung erwirbt sich der Wissenschaftler das Vermögen, etwas Bestimmtes wahrzunehmen“ (ebd., 14).

Heute ist die Vorstellung weit verbreitet, das Problem der Subjektivität durch intersubjektive Prüfung und Validierung lösen zu können. Auf diesem Weg sollen subjektive Beimengungen und Verzerrungen aus der Generierung, Darstellung und Bewertung wissenschaftlicher Erkenntnisse herausgefiltert und zumindest in vorläufiger Annäherung Objektivität erreicht werden. Als beispielhaft für die Lösung des Subjektivitätsproblems im 20. Jahrhundert kann der von Karl Popper entwickelte Kritische Rationalismus gelten (Popper 2003, 248ff). Poppers Ansatz – den er selbst, obwohl ihm im sogenannten Positivismusstreit etwa von Adorno (1993) Gegenteiliges vorgeworfen wurde, durchaus als ideologiekritisch verstanden hat – beruht im Wesentlichen darauf, das Problem der Erfahrung durch eine „Logik der Forschung“ zu lösen. Einerseits versucht er zu zeigen, dass Erfahrung in ihrer Bindung an individuelles Wahrnehmen und Empfinden ein stark subjektiv eingefärbter Modus des Erkennens ist, weshalb er in dieser Fassung für eine Grundlegung der Wissenschaft unbrauchbar sei. Popper glaubt, das Problem der Erfahrung für die Wissenschaftstheorie sei auszuschalten, indem strikt zwischen der in die Domäne der Psychologie gehörenden Erfahrung und einer überindividuellen Logik der Forschung unterschieden wird. Dabei gibt Popper den Begriff der Erfahrung nicht auf, sondern nimmt eine radikale Eingrenzung vor, indem Erfahrung von allen subjektiven Beimischungen bereinigt wird. Zugleich wird Erfahrung durch die Verkoppelung mit dem Falsifikationsprinzip zu einem methodischen Begriff. Erfahrung in einem wissenschaftlich eingegrenzten Sinn beruht nach Popper darauf, aus allgemeinen, das heißt theoretischen Sätzen abgeleitete Hypothesen experimentell oder auf andere Weise empirisch zu überprüfen. Aufgrund der begrenzten Reichweite der Induktion können Hypothesen Popper zufolge grundsätzlich nicht verifiziert, sondern nur falsifiziert werden. Erfahrung in diesem Kontext bedeutet schlussendlich, dass eine Hypothese der Überprüfung nicht standhält (vgl. Popper 1969).

Nur am Rande sei erwähnt, dass Poppers *Logik der Forschung* eine überzeugende Lösung für das Induktionsproblem gefunden haben mag, also das Problem, dass aus einer Menge von Einzelbeobachtungen keine allgemeinen Sätze abgeleitet werden können. Die Einführung des theorieprüfenden Falsifikationsprinzips wirft jedoch unter anderem die nicht unerhebliche (und im Rahmen der Theorie Poppers nicht zu beantwortende) Frage auf, „wie neues Wissen entsteht“ (Rheinberger 2007, 60).

Im Zentrum dieses Abschnitts steht jedoch nicht die Frage nach der Entstehung neuen Wissens, sondern die Frage, ob die historisch gewachsene und von Popper und anderen forcierte Entsubjektivierung von wissenschaftlicher Erfahrung überhaupt tragfähig und plausibel ist.

1.3 Die Entsubjektivierung des Pädagogischen durch die evidenzbasierte Pädagogik

In die Heil- und Sonderpädagogik haben die Wissenschaftstheorie Karl Poppers und empirisches Denken vor allem durch Bleidick (1972) Einzug erhalten. Haebelin (1980) kritisierte, dass Bleidick die Disziplin durch seinen starken Bezug auf Popper zwar auf den Stand eines damals weitverbreiteten, als aktuell geltenden Wissenschaftsverständnisses gebracht, dadurch aber der Empirisierung der Erfahrung und der Technisierung der pädagogischen Praxis Vorschub geleistet habe. Die Kehrseite der Empirisierung und Technisierung liegt in einer Verknappung auf der Sinn- und Bedeutungsebene und einer Art Entfremdung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Außerdem habe Bleidick die Heil- und Sonderpädagogik im Zuge ihrer Verwissenschaftlichung sowohl von ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition als auch von ihrer christlich-humanistischen Wertebasis abgeschnitten. In gewisser Weise zog die Heil- und Sonderpädagogik durch ihre Modernisierung als kritisch-rationalistische empirische Wissenschaft im Rahmen der von Bleidick initiierten wissenschaftstheoretischen Wende der Disziplin jedoch nur mit der damals bereits einige Jahre zurückliegenden Realistischen Wende (Roth 1962) in der Allgemeinen Pädagogik gleich. Und auch die Empirisierung der Pädagogik ist Teil eines übergreifenden Trends in der Wissenschaftslandschaft der Nachkriegszeit. Prozesse der Empirisierung und des Bruchs mit einer reichen und stark verästelten geisteswissenschaftlichen Tradition sind auch in anderen Disziplinen festzustellen, etwa der Psychologie und der Soziologie. Auf allen Gebieten des Wissens erweist sich der aus den Naturwissenschaften entlehnte entsubjektivierte Erfahrungsbegriff als äußerst produktiv. Zweifellos förderte er Exaktheit, führte eine neue methodische Strenge in wissenschaftliche Verfahren ein und eröffnete neue Möglichkeiten der Forschung, etwa auf Basis des Experiments oder statistischer und stochastischer Verfahren.

Jedoch erweist es sich als fraglich, ob sich ein entsubjektivierter Erfahrungsbegriff bruchlos auf die Probleme der pädagogischen Praxis anwenden lässt. Diese Frage stellt sich, weil das Subjekt, wie noch zu zeigen ist, gerade in seiner charakteristischen Eigenschaft, durch eigene Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungen auf die Welt bezogen zu sein und sich und Welt reflektierend wechselseitig aufeinander beziehen zu können, eine zentrale Rolle für pädagogisches Denken und Handeln einnimmt. Zumindest die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Teile der sich konstruktivistisch verstehenden Pädagogik (vgl. Reich 2009a; 2009b) interessieren sich, so könnte man es pointiert zum Ausdruck bringen, gerade für die Eigenschaften des Subjekts, die von einem empiristisch eingegangenen Erkenntnisanspruch als potenzielle Störvariablen behandelt und dementsprechend dementiert werden. Man denke etwa an Konzeptionen, die als problematisch eingestuftes Verhalten von Schüler:innen durch Techniken wie das operante Konditionieren beseitigen wollen. Eine solche behaviorale Inter-

vention operiert letztendlich nur auf der Verhaltensebene. Sie stellt nicht, wie es einem traditionellen Menschenbild geisteswissenschaftlicher Pädagogik entspricht, den Anspruch, die Schüler:innen zur Einsicht zu bringen, sodass sie das problematische Verhalten letztlich aus freier Wahl ablegen. Tatsächlich ist es in diesem Fall so, dass die Erfahrungen der Schüler:innen gar keine nennenswerte Rolle spielen, und die Erfahrungen derjenigen, die diese Techniken anwenden oder deren Anwendung wissenschaftlich beobachten und evaluieren, bestehen letztlich darin, zu prüfen, ob die Anwendung wirkt oder nicht.

Es erscheint zweifelhaft, ob ein derart restringierter Erfahrungsbegriff grundsätzlich dafür bürgen kann, das in der pädagogischen Praxis Geschehende adäquat zu erfassen. Mehr noch: Sofern sich begründen lässt, dass die Zentralstellung des Subjekts für die wissenschaftliche und praktische Reflexion der Pädagogik konstitutiv ist, muss erstens infrage gestellt werden, ob das, was die Pädagogik beobachten will, nämlich die Erfahrung des Subjekts, überhaupt beobachtbar ist – zumindest im Sinne des oben umrissenen empirischen Erfahrungsbegriffs. Auch in experimentellen Settings durchgeführte Hirnscans dürften, um es vorsichtig auszudrücken, über die Erfahrungen des Subjekts nur sehr bedingt Auskunft geben. Zweitens ist strittig, ob das Versprechen der evidenzbasierten Forschung, Effekte von bestimmten Verfahren und Methoden zielsicher vorauszusagen und insofern eine anleitende Funktion für die Praxis einzunehmen, überhaupt einzulösen ist. An dieser Stelle erhebt sich die von Luhmann und Schorr (1982) gestellte Frage, ob sich eine pädagogische Praxis in diesem beschriebenen Sinne der zielgerichteten und absichtsvollen Überführung eines Subjekts von einem Zustand in einen anderen (die nur möglich ist, wenn alle für interne Prozesse und Wechselwirkungen mit der Umwelt relevanten Kausalgesetze, Parameter und mögliche Fehlerquellen bekannt sind) überhaupt technologisieren lässt. Hierauf aber setzt die evidenzbasierte Pädagogik. Mit ihrem empirischen Wissen schafft sie einen „Erfahrungsrahmen“, von dem sie behauptet, er entspreche der tatsächlichen Beschaffenheit der pädagogischen Wirklichkeit und der in ihr vorfindlichen Menschen. Und sie folgert, die Lehrkräfte hätten ihren gleichsam diagnostisch geeichten Blick auf das pädagogische Geschehen und ihre Handlungen diesem wissenschaftlich vorgegebenen Erfahrungsrahmen anzupassen, indem sie ihre Interventionen möglichst genau an den Vorgaben der Wissenschaft ausrichten. Hier deutet sich genau das an, was wir kritisieren: Die Subjektivität der pädagogisch Tätigen wird ebenso übergangen wie situativ angefragtes verleblichtes Wissen und die responsive Verfasstheit pädagogischen Handelns.

Wenn sich aber die Entsubjektivierung der Erfahrung als Problem und eine konsequente Technologisierung des pädagogischen Handelns als illusorisch erweist, stellt sich die Frage nach dem Subjekt pädagogischen Handelns umso dringlicher. Erfordert die Beschäftigung mit Subjekten in einem Feld, das durch Kontingenzenz, Singularität und ein hohes Maß an Komplexität gekennzeichnet

ist, nicht gerade ein gewisses „Gespür für Unberechenbares“ (vgl. Waldenfels 2010, 37), das sich eher dem impliziten und personalen Erfahrungswissen handelnder Subjekte (vgl. Polanyi 1985) anrechnen lässt, als dem aperspektivischen Blick objektiver Wissenschaften? Dieser Punkt setzt schließlich eine Klärung der Frage voraus, welche Art von Begegnungen und Erfahrungen das pädagogische Feld prägen, ja, wie die Struktur subjektiver Erfahrungen und somit die Erfahrungsstruktur des Lernens und Lehrens grundsätzlich fassbar wird.

Bevor wir diesen Gedanken weiterführen, ist es notwendig, in einem kleinen Einschub zumindest in Grundzügen zu erläutern, was wir meinen, wenn wir vom Subjekt reden. Das Subjekt ist für die Heil- und Sonderpädagogik nicht nur in epistemologischer und methodischer Hinsicht bedeutsam, wenn es also um die Fragen des Subjekts der Forschung und die irreduzible Subjektrelativität von Erkenntnisgegenständen geht, sondern auch in erziehungs- und bildungsphilosophischen Zusammenhängen. Kurz: Wie lässt sich das Subjekt, um das sich Erziehungs- und Bildungskonzepte organisieren, bestimmen? In beiden Zusammenhängen erscheint es uns wichtig, auf gewisse Spannungen und Schwierigkeiten hinzuweisen, die eine allzu einfache Antwort und Definition erschweren.

1.4 Einschub: Das Subjekt

In der Geschichte des westlichen Denkens wurden dem Subjektbegriff verschiedene Bedeutungen zugewiesen. In der Neuzeit bezeichnet er „etwas, dem mentale und insbesondere intentionale Eigenschaften zukommen und das über Selbstwissen sowie über die Fähigkeit zur Selbstbestimmung verfügt“ (Schmidt 2010, 2632). Klassische Denkgeländer dieses Konzepts sind etwa der Cartesianismus und die kantische Transzendentalphilosophie. Petra Herkert (1987) bringt dieses von Rationalität, Souveränität und Autonomie geprägte Subjektverständnis in seinen verschiedenen Formen, die es in den philosophischen Systemen und Denkschulen der westlichen Moderne annimmt, auf eine einfache Formel: „Subjektivität + Rationalität = Herrschaft“ (ebd., 9). Sie kritisiert, dass das vollkommen selbstbeherrschte, primär durch Rationalität bestimmte Subjekt, das mit bis heute anhaltenden Nachwirkungen auch im Zentrum der klassischen Pädagogik steht, „von Anfang an nicht von dieser Welt“ (ebd.) war. Auch die in modernem, neurowissenschaftlichem Gewand auftretende Pädagogik hat sich, wie Meyer-Drawe aufzeigt (2001; 2008), von diesem Subjektkonzept nur scheinbar gelöst. Wenn auch die Neurowissenschaften für sich beanspruchen mögen, das Subjekt entthront zu haben, haben sie es doch nicht ersatzlos gestrichen. Thomas Fuchs zeigt detailliert auf, dass in einschlägigen Konzeptionen oftmals „das Gehirn als Erbe des Subjekts“ (Fuchs 2008a, 51 ff.) fungiert. Attribute, die zuvor dem souveränen, autonomen Vernunftsubjekt zugesprochen wurden, werden nun dem Gehirn attestiert, das anstelle der Person entscheidet, konstru-

iert, denkt usw. Dadurch fallen die Neurowissenschaften jedoch hinter wichtige Impulse und Einsichten zurück, die die Subjektphilosophie des 20. Jahrhunderts von verschiedenen philosophischen Strömungen erhalten hat.

Phänomenologische Anschlüsse – Leiblichkeit und Lebenswelt: Die Phänomenologie etwa modifiziert die Auffassung eines autonomen und souveränen Vernunftsubjekts spätestens seit ihrer Auseinandersetzung mit Leiblichkeit und Lebenswelt, die bereits von Edmund Husserl angebahnt und dann von Merleau-Ponty (1966) weiter forciert wurde, dahingehend, dass das Subjekt als „endliches inkarniertes Bewusstsein“ (Meyer-Drawe 2001, 137) gefasst wird.¹⁴ Demnach betonen Phänomenolog:innen die leibgebundene Positionalität der Erfahrung. Damit ist zum einen gemeint, dass jedes auftauchende Phänomen „ein Erscheinen von etwas für jemanden“ (Zahavi 2007, 18) ist. „Wenn man verstehen möchte, wie körperliche Gegenstände, mathematische Modelle, chemische Prozesse, soziale Verhältnisse, kulturelle Produkte als das erscheinen können, was sie sind, und zwar mit der Bedeutung, die sie haben, dann muss man zwangsläufig das Subjekt oder die Subjekte mit einbeziehen, denen sie erscheinen“ (ebd.). Zum anderen sagt die Rede vom *endlichen inkarnierten Bewusstsein* aus, dass das Subjekt nicht primär, wie in der philosophischen Tradition der Moderne üblich, als aktives Konstitutionszentrum des Denkens und Erkennens verstanden werden kann. Vielmehr wird ihm auch ein nicht tilgbares Moment der Passivität zugeschrieben. Das soll besagen, dass Erfahrungen sich uns als Widerfahrnis aufdrängen, auch wenn wir ihnen, Ereignisse verarbeitend und auf sie antwortend, eine Bedeutung und einen Sinn abringen.

Dass das Subjekt ein leibliches und als solches sowohl stets auf eine soziale, kulturelle und natürliche Mitwelt bezogen als auch unhintergebar durch diese geprägt ist, impliziert des Weiteren, dass Subjektivität und Intersubjektivität auf unentwirrbare Weise miteinander verschränkt sind (vgl. Stinkes 2019a, 179; 2019b, 525). Stinkes warnt, man verfehle das Korrektiv, das die Phänomenologie der Leiblichkeit zur Subjektphilosophie und somit zur pädagogischen Reflexion über zugrundeliegende Menschenbilder beitragen könne, wenn man entweder das Vernunftsubjekt durch den Leib als eine Art vorgelagerte, anonyme Rationalität ersetze oder – im Gegenteil – die Vernunft im Zuge der Verabsolutierung der Natur ganz abschreibe. Worum es in der Besinnung auf die Leiblichkeit der Subjektivität gehe, sei vielmehr „zu zeigen, dass Sinnlichkeit rehabilitiert wird und dies keine Revision des Vernunftbegriffs zur Folge haben muss. Vernünftigkeit meint nicht nur Konstruktion, Erfinden, sondern Vernehmen, Wahrnehmen und respektiert die Beteiligung der Welt an der Bedeutungskonstitution“ (Stinkes 2008, 91). Ein

14 Einen dichten Überblick über die verschiedenen phänomenologischen Zugänge zum Subjekt und divergierende Begriffsverständnisse gibt Helmuth Vetter (2004a). Dan Zahavi bevorzugt in seiner Studie zum phänomenalen Bewusstsein und zur Ersten-Person-Perspektive, *Subjectivity and Selfhood* (2005), die Bezeichnung „Selbst“, verwendet aber den Subjektbegriff.

so verstandenes leibliches Subjekt „ist nicht aktives Zentrum aller Konstituierungen. Es ist ausgeliefert, es vernimmt, es reagiert auf Pro-Vokation, Aufforderungen und Widerständigkeiten einer Welt, die nicht nur Ergebnis der Konstitutionsleistungen unseres Bewusstseins ist“ (ebd.).

Poststrukturalistische Anschlüsse – Struktur und Subjektivierung: Bedeutsam für das gegenwärtige Nachdenken über das Subjekt sind neben der Phänomenologie auch Untersuchungen, die den stark verästelten Denkströmungen des Poststrukturalismus zugerechnet werden und durch Theoretiker:innen wie Jean-François Lyotard, Jaques Lacan, Jaques Derrida, Michel Foucault und Judith Butler vertreten sind. Nicht ohne Vereinfachungen in Kauf zu nehmen lässt sich sagen, dass vor allem die von Denkern wie Ludwig Wittgenstein, Martin Heidegger und Ferdinand de Saussure vorweggenommene Entdeckung der Sprache als zentrales Thema der Philosophie des 20. Jahrhunderts einen gemeinsamen Topos dieser unterschiedlichen Theorien darstellt. Trotz der unterschiedlichen Schwerpunkte, die etwa bei Jacques Lacan auf dem Symbolischen, auf dem geschriebenen Text bei Jacques Derrida, dem Narrativ bei Jean-François Lyotard, dem Diskurs bei Michel Foucault oder der Idee der Performativität von Sprechakten bei Judith Butler liegen, haben ihre Konzepte alle eine weitere Radikalisierung der Subjektkritik gemeinsam.

In der Geschichte der Subjektphilosophie nimmt die Phänomenologie in gewisser Weise noch eine Mittelposition ein, indem sie das Subjekt als eine Instanz stehen lässt, die, wenn auch nicht als selbstmächtiges Konstitutionszentrum souverän und initiativ, zumindest responsiv und reflexiv, also durch Angesprochensein und Nachdenken, an der Erfahrung beteiligt ist. Im Zuge der poststrukturalistischen Radikalisierung der Subjektkritik jedoch scheint kaum mehr als eine „anonyme, entsubjektivierte Ratio: das System, die Struktur“ (Herkert 1987, 8) zurückzubleiben. Wurde das Subjekt zuvor als Instanz aufgefasst, die sich aktiv mit sich und seiner Welt auseinandersetzt, wird es in poststrukturalistischen Theorien häufig in eine reine Passivität zurückgedrängt. Das Subjekt ist in dieser Konzeption eher Produkt als Produzent seiner Lebensbedingungen. Die Zentralstellung der Sprache spielt für dieses Umdenken insofern eine Schlüsselrolle, als Sprache das Medium, die Struktur ist, mit der allein wir auf die Welt und uns selbst Bezug nehmen können. Entscheidend ist, dass wir die Sprache selbst nicht vollends in den Griff bekommen: Wenn wir über Sprache nachdenken, befinden wir uns zu jeder Zeit bereits in ihr. So wie die Sprache selbst können wir uns und die Welt nur im engen Rahmen der Möglichkeiten erschließen, den die Sprache je schon vorgibt.

So weist etwa Butler (2001) die Vorstellung eines transzendentalen, souveränen, sich selbst transparenten Subjekts zurück und spricht stattdessen von einem „postsouveränen Subjekt“. Sie zeigt, dass das Subjekt unter den Bedingungen der Moderne keine außergeschichtliche, vorkulturelle und extrasoziale „Instanz“ im Menschen ist, sondern sich im Zuge von Subjektivierungsprozessen – genauer:

durch bestimmte Formen der „Adressierung“ bzw. „Anrufung“ (Butler 2001, 100) – herausbildet. Die Menschen werden zu Subjekten dadurch, dass sie von anderen auf eine bestimmte Weise angesprochen bzw. adressiert und in bestimmte Subjektpositionen eingesetzt werden. Dabei sieht sich das leibliche und situierte Subjekt kulturellen Formen ausgesetzt, „denen entsprechend sich der Einzelne als Subjekt, das heißt als rationale, reflexive, sozial orientierte, moralische, expressive, grenzüberschreitende, begehrende etc. Instanz zu modellieren hat und modellieren will“ (Reckwitz 2020, 22). Diese kulturellen Formen des Subjekts sind nicht statisch und universal, sondern historisch wandelbar, ohne einem geschichtsphilosophisch dechiffrierbaren Ziel entgegenzusteuern. Sie prägen sich „in die körperlich-mentale Struktur jedes Einzelnen in Form von spezifischen Dispositionen, Kompetenzen, Affektstrukturen und Deutungsmustern“ (ebd., 23) ein.

Aber auch in diesen Prägungen wird der ‚Tod des Subjekts‘ lauter verkündet als tatsächlich vollstreckt. So tilgen auch diese Theorien grundsätzlich nicht die Möglichkeit, sich auf das eigene Leben und auf spezifische Ereignisse zu beziehen, sie zu reflektieren, zu ordnen und zu verstehen. Sie schließen auch nicht aus, die Erfahrung umzudeuten, durch die Adressierungen anderer Menschen an eine bestimmte soziale Identität gebunden worden zu sein und sich so zumindest graduell von diesen Adressierungen zu lösen. Das leiblich verfasste und in sozialen, institutionellen und kulturellen Ordnungen situierte Subjekt ist diesen einerseits ausgesetzt, hat zugleich aber auch die Möglichkeit, sich empfindend, fühlend, wahrnehmend, sinngebend und antwortend auf diese Ordnungen zu beziehen und seinen Erfahrungen einen Sinn zu geben. Auch Foucault lässt die transzendente Seite zumindest in ihrer unauflösbaren Spannung zur empirischen Seite des Subjekts stehen: Als empirisches ist das Subjekt beschreibbar als Produkt seiner Kultur. Das empirische Subjekt ist deshalb so wandelbar wie die Geschichte, die sich ihm einschreibt als der zufällige Ort, von dem aus es Bezug zu sich nimmt und der zugleich den Spielraum und die Grenzen dieser Bezugnahme festlegt. Zugleich bleibt da etwas, das in der Empirie nicht aufgeht, weil es sozusagen der Ort ist, an dem das Empirische erst in Sicht tritt (vgl. Foucault 1974, 384–388).

Ein Streitpunkt der Subjektphilosophie bleibt sicher der Stellenwert, der der Sprache beigemessen wird, bzw. die Frage, ob es ein Außerhalb der Sprache gibt. Die Freiheit des Subjekts, Bezug auf sich selbst zu nehmen, ist – so betont Foucault – limitiert durch die Sprache, in der es das nie ganz in seinen Besitz zu bringende „System all seiner eigenen Möglichkeiten findet“ (ebd., 391). Dass wir die Sprache insofern nicht nur als Möglichkeit, sondern auch als Grenze unserer Möglichkeiten erfahren, die Welt und uns selbst je ganz in den Griff zu kriegen, indiziert für Merleau-Ponty, der sich wie viele poststrukturalistische Denker:innen intensiv mit Ferdinand de Saussures *Sprachwissenschaft* (1967) auseinandergesetzt hat, dass wir gerade *nicht* in der Sprache aufgehen. In der Grenze, die die Sprache unserem Selbst- und Weltbezug setzt, offenbart sich vielmehr eine „Zugehörig-

keit zu einer ‚präkonstituierten‘ Welt“ (Merleau-Ponty 2007, 133, vgl. auch Meyer-Drawe 2001, 31 f.).

Auch wenn solche Fragen weit in philosophische Spezialdiskurse hineinzureichen scheinen, sind diese Diskurse doch gerade für die Subjektreflexion der Heil- und Sonderpädagogik nicht ganz unbedeutend, zumal wir es hier immer wieder mit Personen zu tun haben, die über keine Verbalsprache verfügen. Aus den dargelegten phänomenologischen und poststrukturalistischen Reformulierungen des Subjektbegriffs folgt insgesamt, wenn man feine zwischen ihnen liegende Differenzen ausklammert, dass das Subjekt als eine Formation verstanden werden kann, die einerseits zwischen Aktion und Passion, andererseits zwischen Eigenem und Fremdem aufgespannt ist.

Weitere Aspekte – Totalität, Singularität, Exteriorität: Für unser Verständnis ist schließlich ein letzter Aspekt bedeutsam, der sich in Anschluss an so unterschiedliche Autoren wie Georg Simmel (1992) und Emmanuel Levinas (2011) aufzeigen lässt. Beide lassen das Subjekt nicht in einer gesellschaftlichen Totalität aufgehen, sondern fassen es zumindest in bestimmten Hinsichten als ein Außerhalb. Simmel versteht das Individuum als ein „Für-Sich“, das niemals ganz in gesellschaftlichen Bezügen aufgeht und auf solche Bezüge zurückgeführt werden kann. „Es scheint, als hätte jeder Mensch einen tiefsten Individualitätspunkt in sich, der von keinem andern, bei dem dieser Punkt qualitativ abweichend ist, innerlich nachgeformt werden kann“ (Simmel 1992, 48). Kognitiv-psychologisch ergibt sich hieraus das Problem des Wissens um das opake, sich einem umfangreichen Fremdverstehen entziehende Subjekt. Im Zuge der Bearbeitung dieser Frage entwickelt Simmel seine berühmten soziologischen Apriori.

Trotz der Unzugänglichkeit des Anderen, so besagt das erste *Rollen*-Apriori, machen wir das Individuum zum Produkt unseres Vorstellens (vgl. Simmel 1992, 45), indem wir „eine Verallgemeinerung des seelischen Bildes vom Anderen“ (ebd., 48) schaffen und uns auf ihn als einen „Typus“ (ebd.) beziehen – „wir denken ihn unter einer allgemeinen Kategorie, die ihn freilich nicht völlig deckt und die er nicht völlig deckt“ (ebd.). Das Bild, das wir uns vom Anderen machen, ist durch soziale Verallgemeinerungen bestimmt, und diese ergänzen das Bild des uns nur punktuell und aspekthaft zugänglichen Anderen zu einem halbwegs kohärenten Gesamtbild. Damit aber überdecken wir, dass der Andere niemals in einer gegebenen Ordnung aufgeht – er ist keineswegs mit ihr identisch. Komplementär zu diesem Apriori verhält sich das zweite *Individualitäts*-Apriori, demzufolge nicht das Individuum als Ganzes vergesellschaftet ist. Anders gesagt geht die Existenz des Individuums nicht im Sozialen auf. Daher gilt Simmel zufolge, „dass jedes Element einer Gruppe nicht nur Gesellschaftsteil, sondern außerdem noch etwas ist“ (ebd., 51). Es steht zugleich innerhalb und außerhalb der sozialen Ordnung. Das Individuum ist „in keine Ordnung eingestellt [...], ohne sich zugleich ihr gegenüber zu finden“ (ebd., 53). Ein von Simmel selbst diskutiertes Beispiel für soziale Typen, die dieses gleichzeitige Innerhalb und Außerhalb repräsentieren,

ist der Fremde (vgl. ebd., 765). Die ganze Ambivalenz des Verhältnisses wird sichtbar, wenn Simmel sein drittes, *Struktur*-Apriori hinzunimmt, das besagt, dass Strukturen und Rollenbilder der Individualität vorausgehen. Die Spannung besteht darin, dass das Individuum zugleich mehr ist als seine Rollen und Strukturen, während es zugleich keine (noch unberührte) Individualität vor der sozialen Ordnung durch Rollen und Strukturen gibt.

Trotz erheblicher Unterschiede teilen Simmel und Levinas das Motiv, die Singularität des Subjekts gegen eine Erkenntnis zu verteidigen, die den Anderen immer auf Kosten seiner Unbestimmbarkeit und Einzigartigkeit zu einer bestimmten und vergleichbaren Größe zu machen strebt. Um jedoch die Unterschiede der Zugänge nicht verschwimmen zu lassen, sei auf die Hintergründe eingegangen, vor denen sich die Frage nach dem Subjekt für Simmel und Levinas auf jeweils unterschiedliche Weise stellt.

Bei dem Soziologen Simmel stehen zwei klassische soziologische Probleme im Hintergrund, nämlich einerseits das Ordnungsproblem, also die Frage, wie im Verhältnis von Individuum und Struktur soziale Ordnungen entstehen und sich stabilisieren können, andererseits die Frage nach dem epistemischen Status sozialer Entitäten und Sachverhalte, die Frage also, wie sich ‚das Soziale‘ bestimmen und erkennen lässt. Um zu verstehen, wie stabile Ordnungen entstehen können, muss die Soziologie bestimmte Regeln und Gesetzmäßigkeiten aus der Beobachtung menschlichen Verhaltens herausdestillieren. Da sich nach Simmels Auffassung das Soziale als Gegenstand soziologischer Beschäftigung nur durch Abstraktion auf Typen gewinnen lässt, die zur Individualität des Einzelnen in einer unauflösbaren Spannung stehen, stellt sich die epistemische Frage der Soziologie in der spezifischen Form nach dem ontologischen Vorrang, bzw. dem Verhältnis des Sozialen und des Individuellen. Seine Apriori bestimmen das Verhältnis von Rolle, Individualität und Struktur als einen Verweisungszusammenhang dreier irreduzibler Seiten. Die Pointe, die er mit Bezug auf das Subjekt daraus ziehen kann, ist, dass einerseits das Subjekt weder in seinen Rollen noch in den Strukturen zur Deckung kommt, dass es jedoch andererseits zugleich nicht abseits von Rollen und Strukturen erfasst werden kann.

Dieser Problemhintergrund stellt sich bei Levinas (2011) zunächst ähnlich dar. Auch Levinas sieht, dass der erkennende Zugang zum Anderen und der Versuch, sich einen Begriff vom Anderen zu machen, zugleich an ihm vorbeigreifen muss. Für Levinas stellt sich die Frage nach der Singularität des Anderen allerdings nicht primär vor einem erkenntnistheoretischen, sondern vor einem ethischen Hintergrund. Vor diesem Hintergrund radikalisiert er die Exteriorität des Subjekts. Der Zugang zum Anderen übersteigt für Levinas nicht lediglich unser Erkennen-, Verstehen- und Wissen-Können, sondern liegt vollkommen jenseits dieser Kategorien, hat eine andere Struktur. Stinkes führt aus, dass die Erfahrung der Andersheit des Anderen darum „die Verstehens-, Erkennens-, Freiheits- und Autonomiepotenz des Subjekts außer Kraft setzt“ (Stinkes 1993, 93). Das Subjekt verkör-

pert sich als radikales, sich entziehendes Außerhalb gegebener Ordnungen in einer uneinholbaren Andersheit und Einzigkeit. Es ist, wie Ina Scholz betont, somit nicht nur ein „besonderes Exemplar des Allgemeinen“ (Scholz 2022, 120). Levinas geht es demnach „nicht um eine relative Differenz des Anderen, die in Kategorie und Ordnungen bzw. – noch grundsätzlicher – in Sprache gefasst werden kann, sondern um eine radikale Differenz, die in diesem Sinne ‚Jenseits des Seins‘ liegt, als dass jeder Versuch sie zu fassen und zu benennen bereits ihren Verrat mit sich bringt“ (ebd.).

Die Konvergenz zwischen Simmel und Levinas, auf die es uns hier ankommt, besteht darin, dass es einen begrifflich und konzeptionell nicht fassbaren Überschuss am Subjekt gibt, der nicht im Sozialen aufgeht und folglich nicht mit sozialen, das heißt notwendig verallgemeinernden Kategorien gefasst werden kann. Die Festlegung des Anderen – etwa mit den Mitteln einer methodisch strengen Empirie und darauf basierenden Tests – stößt hier an eine Grenze, die nur um den Preis der Gewalt überschritten werden kann. Die pauschale Beurteilung jeder Bemühung um ein Verstehen des Anderen als Gewalt kommt jedoch ihrerseits einer „Bankrotterklärung humaner pädagogischer Interventionen“ (Stinkes 1993, 106) gleich. Der Preis der Gewalt scheint also einer zu sein, den man sowohl zahlt, wenn man den Anderen zu verstehen versucht, als auch dann, wenn man sich gar nicht erst darum bemüht. Auf diese ethischen Aspekte werden wir im dritten Teil dieser Schrift noch genauer zu sprechen kommen.

Zusammenfassung: Zusammenfassend wollen wir das Subjekt also nicht in einem klassischen Sinne als autonomes und souveränes Konstitutionszentrum, sondern als eine Art *Verflechtung* verstanden wissen, die sich demnach zu keiner einzelnen Seite (Individuum oder Struktur, Transzendentes oder Empirisches, Subjektives und Intersubjektives, Ich oder Welt, Erfahrung und Sprache) vollkommen auflösen lässt. Damit grenzen wir uns nicht nur von einem allzu souveränen, sondern auch von einem Subjektkonzept ab, das dieses zugunsten einer „anonyme[n], entsubjektivierte[n] Ratio“ (Herkert 1987, 8) vollständig verabschiedet. In der Pädagogik kommen wir nicht ohne die Minimalvorstellung eines Subjekts aus, das zumindest in einem antwortenden und nachträglichen Bezug zu sich, seinen Mitmenschen und seiner Welt steht. In seiner Unerreichbarkeit, seiner „Verweigerung auf Ganzwerdung“ (Stinkes 1993, 91), fordert uns dieses Subjekt zugleich ethisch heraus. Es ist demnach responsiv im doppelten Sinne: Einerseits ist das Selbstverhältnis des Subjekts als ein responsives zu begreifen, andererseits ist die Bezugnahme auf ein Subjekt responsiv strukturiert. Dass das Subjekt immer in dieser Verschränkung von Selbst und Anderem zu denken ist (dass also mein Selbstverhältnis stets schon Momente des Fremden enthält, während im Bezug auf Fremdes stets auch Eigenes enthalten ist), ist als zentrale und wichtige Einsicht der Heil- und Sonderpädagogik von so unterschiedlichen Theoretiker wie etwa Paul Moor (1965, 286 ff.) Wilhelm Pfeffer (1987, 110 ff.) und Georg Feuser (1995, 117 ff.) hervorgehoben worden.

1.5 Empirie und Technologie der pädagogischen Praxis

Vor dem Hintergrund der obigen Skizze zum Subjektbegriff wollen wir nachfolgend auf das bereits angerissene Problem der empirischen Beobachtbarkeit und quasi technologischen Steuerung von Erziehungs- oder Lernprozessen zurückkommen. Diese Frage führt gewissermaßen an den Punkt zurück, an dem sich Fragen der Erziehung und Bildung überhaupt erst entzünden. Triebfeder und Fluchtpunkt pädagogischen Nachdenkens und Handelns stellt nämlich gerade das weiter oben beschriebene reflexive Selbst- und Weltverhältnis dar, das als charakteristisches Merkmal von Subjektivität ausgewiesen wurde und das unlösbar mit der Idee der Selbstbestimmung verbunden ist. In unserem Einschub zum Subjektbegriff sollte jedoch deutlich geworden sein, dass wir, wenn auch wir aus pädagogischer Sicht nicht darauf verzichten können, die Reflexivität als ein zentrales Merkmal des Subjekts auszuweisen, uns zugleich von einer intellektualistischen Auffassung der Reflexivität abgrenzen. Mit Merleau-Ponty verstehen wir „Reflektieren als Rückgang auf das Unreflektierte“ (1966, 281 ff.) und gehen von einem Primat der präreflexiven Weltzuwendung aus. Reflexion bedeutet demnach nicht, mit Verstand und Vernunft zu enthüllen, was durch die ‚bloße sinnliche Anschauung‘ nicht zugänglich war. Vielmehr geht der bewussten Reflexion ‚immer schon‘ ein präreflexiver Weltzugang voraus. Leiblich haben wir zu jeder Zeit bereits Stellung zur Welt bezogen, sind antwortend auf Ansprüche und Herausforderungen eingegangen, ohne diese Stellungnahmen und Antworten reflexiv eingeholt zu haben oder je vollständig einholen zu können. Der Versuch, in ein verstehendes Verhältnis zu uns selbst und unserer Welt zu treten, äußert sich stets im Sich-Abarbeiten an dem Noch-nicht-Verstandenen, an dem, was unserem bewussten Begreifen noch nicht zugänglich ist. Da die Reflexion in Gang gesetzt wird durch Ereignisse, die dieser Reflexion vorausgehen, kann sie als Versuch verstanden werden, eine Antwort auf etwas Vorgängiges zu finden.

Zugleich sind alle Versuche oder Bestrebungen, sich selbst zu bestimmen, Antworten auf die Erfahrung des Bestimmt-Werdens bzw. Bestimmt-worden-Seins durch biografische Ereignisse, durch andere Menschen, Ereignisse, politische Zwangslagen, die sozioökonomische Situiertheit des eigenen Lebens (vgl. Meyer-Drawe 2000) usw. Wie die Reflexion beginnt die Selbstbestimmung, die von einem unteilbaren Moment des Bestimmt-Werdens durchdrungen ist, ‚woanders‘. Das ist keine Absage an die Idee der Selbstbestimmung, die für die moderne Pädagogik ebenso von grundlegender Bedeutung ist und bleibt wie in politischer Hinsicht (vgl. Gerhardt 2023). Gleichwohl wird sie philosophisch anders gefasst, indem sie in eine nicht auflösbare Relation mit vielgestaltigen Formen des Bestimmt-Werdens gesetzt wird. Mit Meyer-Drawe (2000) formuliert: diesseits von Allmacht und Ohnmacht des Ich (vgl. auch Dederich 2013a, 192–210).

Für die Pädagogik ist die Annahme konstitutiv, dass Subjekte selbstbestimmungsfähig sind – und zwar in dem doppelten Sinn, dass ihnen zunächst kontraktisch Selbstbestimmungsfähigkeit zugesprochen wird und dass Selbstbestimmung ein Ziel von Pädagogik ist. Dieser Annahme wird durch determinismusafine Neurowissenschaftler:innen, behavioristische Psycholog:innen oder radikale Strukturalist:innen widersprochen. Allerdings ist dieser Widerspruch nicht möglich, ohne den originären Anlass pädagogischen Handelns preiszugeben und somit das disziplinäre Terrain zu verlassen (vgl. Zirfas 2012). Insofern die pädagogische Praxis nicht nur auf eine einfache Verhaltensmodifikation, sondern auf eine Transformation des Selbst-, Mit- und Weltverhältnisses abzielt (vgl. Koller 2018), also eine Veränderung der subjektiven Erfahrung durch pädagogisches Einwirken beabsichtigt, ist diese nicht nur Gegenstand der pädagogischen Reflexion, sondern darüber hinaus Zielvariable. Dies kommt beispielsweise dann zum Ausdruck, wenn von Lernenden erwartet wird, etwas nicht nur einfach zu tun oder zu reproduzieren, sondern es zu verstehen, als richtig zu erkennen und es somit in das eigene Denken, Wahrnehmen und Urteilen einfließen zu lassen. Dass die Pädagogik mit diesem Ansinnen häufig genug scheitert, steht außer Frage; dennoch kann daran festgehalten werden, dass es ihr u. a. genau hierum geht.

Noch einmal anders gesagt: Die Selbstbestimmungsfähigkeit des Subjekts ist nicht nur der Anlass für pädagogisches Fragen und der Ausgangspunkt, von dem aus die Möglichkeit und Notwendigkeit von Erziehung und Bildung herzuleiten ist; sie ist zugleich auch eine der größten Schwierigkeiten, mit denen sich die Pädagogik konfrontiert sieht. Niklas Luhmann, der systemtheoretisch nicht von Selbstbestimmungsfähigkeit, sondern von „Selbstreferenzialität“ spricht, sieht in ihr den Grund dafür, dass Erziehung, verstanden als das Vorhaben, „psychische Auswirkungen von Kommunikation [...], und zwar [...] als Verbesserung gemeinte Veränderungen psychischer Systeme“ (Luhmann 1991, 19) sicherzustellen, in technologischer Hinsicht per se nicht möglich ist. Das selbstreferenzielle Subjekt widersetzt sich dem objektivistischen Blick und Zugriff. Dies ist der Grund dafür, dass Luhmann der Pädagogik ein systematisches Technologiedefizit attestiert: „Da es keine für [selbstreferenzielle] Systeme ausreichende Kausalgesetzlichkeit, da es mit anderen Worten keine Kausalpläne der Natur gibt, gibt es auch keine objektiv richtige Technologie, die man nur erkennen und dann anwenden müsste“ (Luhmann/Schorr 1982, 19).

Otto Friedrich Bollnow schlug deshalb bereits in den 1950er Jahren eine andere Sichtweise auf das Scheitern vor, die nachträglich als interessante Antwort auf das von Luhmann und Schorr konstatierte Technologiedefizit der Pädagogik gelesen werden kann: Darin, dass meine pädagogischen Versuche, auf das Selbst- und Weltverhältnis des anderen einzuwirken, häufig scheitern, offenbart sich gerade die Selbstbestimmungsfähigkeit der Subjekte pädagogischer Zuwendung. Im Scheitern bestätigt sich also die Prämisse pädagogischen Handelns, nämlich die Freiheit und Autonomie des Anderen. Scheitern – oder, um es modern aus-

zudrücken: die ‚Wirkungslosigkeit‘ pädagogischen Handelns – besitzt demnach eine eigene Dignität (Bollnow 1958, 337). Wir können die prinzipiell immer mitgegebene Möglichkeit zu scheitern nicht tilgen, ohne mit der Selbstbestimmungsfähigkeit des Anderen zugleich einen Grundpfeiler pädagogischer Bezugnahme preiszugeben.

Der beträchtliche Erfolg des restringierten Erfahrungsbegriffs und der empirischen Bildungsforschung in den Erziehungswissenschaften nährt sich jedoch gerade von der „trügerische[n] Illusion, Bildungsvorgänge ließen sich nach dem Vorbild naturwissenschaftlich vorhersagbarer Experimente umstandslos herstellen oder könnten gemäß betriebswirtschaftlicher Analysen von Produktionsprozessen vorweg geplant werden“ (Witte 2009, 334). Grundlage dieser Illusion mag ein verfehltes Bild des zu erziehenden Menschen als triviale bzw. trivialisierbare Maschine (von Förster 1993, 244, vgl. auch Luhmann 2009, 94) sein, die einen bestimmten Input nach festen Kausalgesetzen in einen prognostizierbaren Handlungoutput prozessiert. Befeuert wird diese Annahme von statistischen Annäherungswerten, mit denen sich vermeintliche Effekte bestimmter Behandlungsmethoden und Verfahren behauptungsweise doch mit einiger Zielsicherheit voraussagen ließen.

Jedoch dürfen selbst komplexe mathematische Rechenoperationen nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass diese Prognosen sich nicht auf mathematisch notwendige Naturgesetze, sondern höchstens auf statistische Wahrscheinlichkeiten beziehen. Somit bieten sie keinen hinreichenden Anhaltspunkt für die Rekonstruktion tatsächlicher Wirkzusammenhänge oder natürlich vorgezeichneter Gesetzmäßigkeiten. Mathematische Operationen eröffnen keinen Einblick in die innerpsychologischen Abläufe und Effekte von Lernprozessen. Wie Waldenfels lakonisch feststellt: „Was mathematisiert *wird* und sich in Zahl und Maß darstellen lässt, *ist* nicht mathematisch“ (Waldenfels 2010, 39). Ferner betrifft die Vorhersage lediglich das beobachtete Verhalten, nicht aber das, worum es in der Intervention zumindest aus pädagogischer Perspektive immer auch gehen sollte, nämlich die Erfahrung des Subjekts. „Eingreifendes Lehren und Erziehen widersteht sich jeder einseitigen Normierung, Technisierung und Automatisierung, in der Erfahrung gegängelt wird“ (Waldenfels 2009b, 24). Somit ist die Selbstbestimmungsfähigkeit des Subjekts zugleich die Ursache der Notwendigkeit von Erziehung als auch der Tatsache, dass Erziehung in empirischer Hinsicht allenfalls indirekt beobachtbar und in technologischer Hinsicht (also im Sinne einer zwingenden Abfolge von Ursache und Wirkung) nicht steuerbar ist.

Will die Pädagogik der Komplexität ihres Gegenstands also gerecht werden, gilt es dieses Problem nicht mit einfachen Erfolgsversprechen zu überblenden, sondern es zuallererst in seiner Unlösbarkeit anzuerkennen. Gerade in dieser Unlösbarkeit bildet es ein konstitutives und, weil es in seiner Unlösbarkeit kreative Antworten geradezu herausfordert, auch *produktives* Moment von Erziehung und somit den notwendigen Ausgangspunkt des Nachdenkens darüber. Daraus

resultiert die dezidierte Einsicht, dass Erziehung jenseits wissenschaftlicher Allmachtsfantasien immer nur als Versuch verstanden und bestenfalls als Annäherung gelingen kann.

Mit Robert Stöhr wollen wir an dieser Stelle noch darauf hinweisen, dass pädagogisches Handeln auch dann, wenn es sich von einem technologischen Denken im engen Sinne freizumachen versucht, zumindest als eine Form irgendwie wissenschaftlich angeleiteter oder reflektierter *Kunstfertigkeit*, also als ‚techné‘ im griechischen Wortursprung, aufgefasst bleibt. Es gibt eine (auch etymologisch nachzuweisende) Verstrickung zwischen Pädagogik und Technik. Pädagogik deshalb im engen Sinn als (Sozial-)Technik zu konzipieren, ist nicht weniger naiv als der Versuch, die Reflexion über pädagogisches Handeln vollkommen jenseits einer Technikreflexion verorten zu können (Stöhr 2023, 76). Es kommt jedoch nicht unerheblich darauf an, mit welchen Begriffen pädagogisches Handeln beschrieben wird, welche impliziten oder expliziten normativen Ordnungen und Bewertungsmuster dadurch aufgerufen werden und welche Welt- und Menschenbilder diese verschiedenen begrifflichen Horizonte beinhalten. Ohne Zweifel macht es nicht nur einen Unterschied, ob pädagogisches Handeln etwa mit ökonomischen, technischen, künstlerischen Begriffen (oder klassischerweise mit Metaphern aus der Gärtnerei) beschrieben wird. Es liegt auch nahe, dass mit unterschiedlichen begrifflich konturierten Denkgewohnheiten bestimmte Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsstrukturen einhergehen, die wiederum bestimmte Antwortformen wahrscheinlicher machen als andere.

Nachdem die Kritik des empiristischen Erfahrungsbegriffs schrittweise entfaltet und auf die pädagogische Praxis bezogen wurde, kommt es darauf an, die Kritik durch eine Gegenkonzeption zu vervollständigen. Wie genau sieht ein gehaltvoller Begriff der Erfahrung für die Pädagogik aus, der die vorangehend erläuterten Probleme zu umgehen vermag?

2 Einführung in die Phänomenologie

Um diese Frage zu klären, bedarf die Heil- und Sonderpädagogik zunächst einer „Theorie der pädagogischen Erfahrung“ (Brinkmann 2015a, 43), die Erfahrung nicht empiristisch einhegt, sondern ihr einen festen Platz als „subjektive und soziale Praxis im Lernen und Erziehen“ (ebd.) einzuräumen imstande ist. Eine auf diese Weise empirisch-gehaltvolle Konzeption von Erfahrung (vgl. ebd.) stellt die Phänomenologie zur Verfügung, an deren Denkstil und Forschungsprogramme im Folgenden herangeführt werden soll.

Uns ist bewusst, dass die Phänomenologie einen Denkstil *sui generis* darstellt, der bei Wissenschaftler:innen und Denker:innen, die sich nicht in diesem Stil beheimatet fühlen, oder – auch dieses Phänomen gibt es – intuitiv recht schnell mit dessen Eigenart vertraut werden, eher Befremden hervorruft. Deshalb haben

wir an unsere Einführung den Anspruch gestellt, dass sie einen kleinschrittigen und niedrigschwelligen Zugang ermöglicht, der zugleich nicht unterkomplex ist. Wir werden uns deshalb den Themen der Phänomenologie in vier Anläufen annähern. Jeder dieser Anläufe umfasst die wesentlichen Grundsätze phänomenologischen Denkens, wobei wir jedoch mit jedem weiteren Anlauf eine leichte Komplexitätssteigerung und andere Nuancierungen vornehmen. Dieses Vorgehen soll nicht nur einen erleichterten Einstieg ermöglichen, sondern ebenso die Vielfalt der Aspekte und Projekte der Phänomenologie abbilden, die sich in der Vielfalt möglicher Zugänge zu diesem Denken widerspiegeln.

Im ersten Anlauf wird die Phänomenologie als deskriptive Wissenschaft und als Methode der Beschreibung erfasst. Im zweiten Anlauf greifen wir ein propädeutisches Konzept von Husserl, dem Gründer der Phänomenologie auf, indem wir uns der Phänomenologie im Ausgang von grundlegenden ‚Ideen‘ annähern. In diesen Zugang fließen sodann auch ideengeschichtliche Gesichtspunkte ein, sodass einige von uns als sehr wichtig erachtete Brüche, Akzentverschiebungen und Wandlungen herausgearbeitet werden können. Im dritten Anlauf entwickeln wir auf der Grundlage der ersten beiden Anläufe einen breiteren Entwurf, in dem wir vertiefend auf einige Themenfelder phänomenologischen Denkens eingehen. Die Auswahl der Themenfelder, die sich unterschiedlicher Beiträge zur Phänomenologie bedient, richtet sich nach den grundlagentheoretischen Bedürfnissen der Heil- und Sonderpädagogik, die wir um den Problemkomplex *Erfahrung, Wissen und Handeln* angeordnet haben. Auf der Grundlage dieser kleinen Phänomenologie der Erfahrung, die als Resultat des dritten Anlaufs entsteht, können wir anschließend wieder an den hier entwickelten Problemzusammenhang anknüpfen und daran weiterarbeiten. Hierfür werden wir in einem letzten Anlauf den zuvor bereits angesprochenen Aspekt der Responsivität vertiefend behandeln. Es ist vor allem die Ausgestaltung der Phänomenologie zu einer responsiven Phänomenologie, wie sie durch Bernhard Waldenfels vorgenommen wurde, die angesichts des hier entwickelten Problemuntergrundes wichtige und fruchtbare Einsichten eröffnet.

2.1 Erster Anlauf: Phänomenologie als deskriptive Wissenschaft

In diesem Abschnitt fokussieren wir den methodischen Aspekt der „Beschreibung“ (vgl. Bermes 1998, 55) sowie die mit ihm gekoppelte Kritik am Empirismus, Psychologismus und Konstruktivismus (vgl. Waldenfels 2008, 24 f.). Eine sehr einfache Weise, die Phänomenologie als Methode zu charakterisieren, besteht darin, ihr Vorgehen als beschreibend zu fassen. Merleau-Ponty bricht das Programm der Phänomenologie in seiner Einleitung der *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1966) auf diesen einfachen Grundsatz herunter: „Es gilt zu beschreiben,

nicht zu analysieren und zu erklären“ (ebd., 4). Wieso ist die Beschreibung für die Phänomenologie so wichtig?

Die Bedeutung der Beschreibung leitet sich aus dem zugrundeliegenden Verständnis von Erfahrung ab. Erfahrung, wie die Phänomenologie sie versteht, kann nicht wie empirische Daten einfach erhoben oder ‚gesammelt‘ werden. Das Streben, bedeutungsvolle Erfahrungen in objektive, möglichst quantitativ darstellbare Daten zu übersetzen, geht, wie oben gezeigt, mit einem erheblichen Verlust des Bedeutungsgehalts des Erfahrenen einher. Die Weise, wie man sich der Erfahrung in ihrem vollen Gehalt zuwenden kann, besteht demgegenüber in der phänomenologischen Deskription. Diese lässt sich anhand einer Reihe von Grundsätzen verständlich machen.

Verflechtung von Sachbezug und Zugangsart: Die phänomenologische Beschreibung richtet sich weder (wie die objektivierende Empirie) nur auf die Sphäre der Gegenstände, die wissenschaftlich von Interesse sind, als könne sie diese gleichsam „von nirgendwoher“ (Merleau-Ponty 1966, 91) betrachten, noch ausschließlich (wie etwa die Transzendentalphilosophie) auf die Bewusstseinsvorgänge im handelnden bzw. fragenden und forschenden Subjekt. Sie muss, wie Christian Bermes betont, vielmehr beide Seiten einschließen, „indem sie sowohl die Gegebenheitsweisen der Dinge als auch die Auffassungsweise des Subjekts zu berücksichtigen hat“ (Bermes 1998, 55). Es kann als einer der wichtigsten phänomenologischen Grundsätze angesehen werden, dass immer von einer Verflechtung von Sachbezug und Zugangsart auszugehen ist, also von dem, *was* sich zeigt, mit dem, *wie* (und in der Folge: *als was*) es sich zeigt. Der Jackenärmel, der im dunklen Zimmer aus der Schranktür hängt, zeigt sich dem verängstigten Kind vollkommen anders als der erwachsenen Person, die auf die Rufe des Kindes hin das Zimmer betritt und das Licht anmacht. Das *Wie* der Erfahrung ist in diesem Fall durch die Furcht geprägt – das Wahrgenommene wird im Modus der Furcht wahrgenommen. Dies wiederum prägt das *Als-was* des Wahrgenommenen, das beispielsweise als Arm eines im Schrank versteckten Mörders erscheint. Husserl verwendete für diese Korrelation zwischen dem Was und dem Wie (bzw. Als Was) der Erfahrung die griechische Bezeichnung der „noetisch-noematischen Struktur“ (Husserl 1973, 79).

An dieser Stelle erhebt sich schnell der Einwand, dass das Kind den Mantel in seiner Angst eben nicht richtig sehe. Aber ist der Blick des Erwachsenen dagegen ‚der richtige‘? Es ist schließlich auch nicht ganz voraussetzungslos, die Jacke als Kleidungsstück, zumal als eben diese besondere Jacke zu betrachten, für die mein Kind, wenn es sie trägt, immer so viele Komplimente bekommt. Wenn man radikal alles außer Acht ließe, was der Beschreibung der Jacke irgendeine subjektive Färbung gibt, bliebe von ihr nicht viel übrig als ein Tanz von Atomen, Lichtwellen und Mikrobakterien. Die Erfahrung wird förmlich pulverisiert.

Außerkraftsetzung der Frage nach Sein und Schein: Mit Husserl lässt sich hier der zweite Grundsatz der Phänomenologie entgegen, dass der furchtsame Blick, der

den Jackenärmel etwa als Arm eines Mörders erscheinen lässt, „nicht nichts, sondern eben das [ist], was für mich solche kritische Entscheidung überall möglich macht, also auch möglich macht, was je für mich als wahres Sein – endgültig entschiedenes oder zu entscheidendes – Sinn und Geltung hat“ (Husserl 1973, 59). Wenn wir darüber urteilen, was als ‚Wahrheit‘ der Sache gelten kann, tun wir dies unweigerlich auf der Grundlage unserer subjektiven Erfahrungen der Sache („Es war dieselbe Jacke, die im Licht betrachtet jetzt so harmlos wirkt, sodass mir meine Furcht nun als Illusion erscheint“) – auch dies ist eine Erfahrung sui generis. Es ist dies nämlich die Erfahrung, in der die Idee der Objektivität überhaupt gründet. Daran, dass der Gegenstand zwischen meinen verschiedenen Zugangsarten sowie den Zugangsarten der Anderen schillert, leitet sich die Idee einer objektiven Seite des Gegenstandes ab. Diese objektive Seite erweist sich in der phänomenologischen Untersuchung allerdings als eine Idealform, die nirgendwo zur Anschauung kommen kann. Das Objektive ist ja per definitionem das, was nicht (aus einer bestimmten Perspektive) erscheint. Um die Welt, die uns ausschließlich erfahrungsseitig zugewandt und als diese Erfahrung *nicht nichts* ist, zur Geltung kommen zu lassen, wendet die Phänomenologie ihre Methode der Einklammerung, auch Epoché genannt, an: Sie klammert die Frage, ob das, was ich sehe, wirklich *ist*, ein. Nur so kann der Fokus wieder auf die Erfahrung selbst gelegt werden, die zugleich der Ausgangspunkt allen Urteilens über „Sein und Schein“ (Husserl 1973, 7) der Dinge ist. Diese Form der Einklammerung, die die Frage der Seinsgeltung des Wahrgenommenen aufschiebt, wird „transzendente Reduktion“ genannt, weil sie den Fokus von der Frage nach der Objektivität des Wahrgenommenen auf das Korrelat des konstituierenden Bewusstseins lenkt¹⁵: Alles, worüber wir objektive Feststellungen machen wollen, ist zunächst und zugleich Erfahrung von Jemandem.

Der Sinnüberschuss des Gegebenen: Weil das jeweils phänomenologisch zu Untersuchende in unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Horizonten (bei Tag oder Nacht, vom Bett oder von der Tür aus) erscheint und in seiner Verflechtung von Sachbezug und Zugangsart schillert, geht die Phänomenologie – dies ist der dritte Grundsatz der phänomenologischen Beschreibung – von einem prinzipiellen Sinnüberschuss in der Erfahrung aus. Der aus der Schranktür hängende Jackenärmel kann, wie eben gezeigt wurde, als Arm eines Mörders erscheinen. Er kann aber auch als Zeichen fehlenden Ordnungssinns gesehen werden, die weh-

15 Wie Zahavi bemerkt, bilden Epoché und Reduktion eine Funktionseinheit: „Die Epoché ist die Bezeichnung für unsere Suspension der naiven metaphysischen Einstellung [...], während die Reduktion die Bezeichnung für unsere Thematisierung des Zusammenhangs von Subjektivität und Welt darstellt“ (Zahavi 2007, 23). Das Zusammenspiel von Epoché und Reduktion mündet dabei nicht in einen Rückzug aus der Welt oder gar einen Weltverlust, sondern eröffnet umgekehrt einen neuen Weg, die Welt und ihre Gegenstände „auf neue und überraschende Weise zu erkunden, nämlich in ihrer Erscheinung oder Manifestation für das Bewusstsein“ (ebd., 25).

mütige Erinnerung an eine abwesende Person wecken oder meine Scham wachrufen, weil sich etwa in der Jackentasche eine fast leere Tüte mit Schokoriegeln befindet, die am Morgen noch voll war. Weil sich die möglichen Bezugnahmen nicht beziffern lassen, gibt es über das Erfahrene stets mehr zu sagen, als wir sagen können: Darin liegt der Sinnüberschuss zwischen dem, *was* gegeben ist und dem, *wie es jemandem* gegeben ist (seinen Bedeutungen).

Szenische, situative und strukturelle Bedingtheit der Erfahrung: Über das im vorangehenden Abschnitt Gesagte hinausgehend ist zu ergänzen, dass die Zugangsart eines Wahrnehmungssubjektes mit dem Wahrzunehmenden darüber hinaus immer in Situationen, Szenen und Strukturen eingebettet ist (Stinkes 2021, 21). In dem Moment, in dem der:die Erwachsene das Kinderzimmer im obigen Beispiel betritt, tritt nicht nur eine neue Perspektive hinzu, ändert sich nicht nur buchstäblich die Ausleuchtung des Gegenstandes. Der Sinn dessen, was sich zeigt, ändert sich auch, weil sich der szenische Kontext ändert. Die Situation, in der etwas als dieses oder jenes erscheint, ist nun eine andere. Allein die Anwesenheit des:der Erwachsenen ändert mit der szenischen Atmosphäre auch die Wahrnehmung selbst. Die Bedeutung der Szene, der Situation und der Strukturen ist für Beschreibungen in heil- und sonderpädagogischen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen ganz entscheidend, da das, was in den Praxisfeldern zur Erfahrung kommt, konstitutiv durch diese Bedingungen (die agierenden Personen, den institutionellen Rahmen, die Rollenverteilung, das professionelle Hintergrundwissen usw.) geprägt ist. Situativität besagt zunächst, dass wir immer in Situationen erfahren und handeln, die zugleich von etwas handeln (vgl. Seitzer 2024). Dieser bestimmte thematische Horizont einer Situation beeinflusst, was wir (als was) erfahren. Das Thema spielt also sowohl bezüglich der Frage eine Rolle, *was* uns ‚ins Auge springt‘ als auch bezogen auf die Frage, *wie* und *als was* wir das, was uns auffällt, einordnen und deuten.

Beschreiben, nicht interpretieren und analysieren: Spätestens, wenn mit einer anderen Person auch eine weitere Perspektive zu einer Szene hinzutritt und diese dadurch verändert wird, zeigt sich, dass das, was in der Erfahrung gegeben ist, nicht eindeutig gegeben ist. Insofern ist die ‚rationale‘ erwachsene Perspektive („Das ist einfach nur der Jackenärmel, der aus dem Schrank hängt“) *eine* Deutungsweise, aber nicht die einzige, geschweige denn die einzig richtige. Gleiches gilt für die Deutungsweise des Kindes. Übertragen auf den Zusammenhang von wissenschaftlicher Rationalität und vorwissenschaftlicher Erfahrung heißt dies, dass die Phänomenologie weder von einer einzigen richtigen, weil eben ‚rationalen‘ Deutungsweise ausgeht noch die vorwissenschaftliche Erfahrung mit ihren unreflektierten Geltungsansprüchen einfach bestätigt. Vielmehr zeigt sie, dass beide Deutungen auf bestimmten Vorannahmen beruhen, die auch auf der Ebene wissenschaftlicher Erfahrung nicht immer explizit gegeben sind. Die Epoché, also die Einklammerung der Geltungsansprüche der Welt, schließt somit auch die Einklammerung der Geltungsansprüche von Vorannahmen und Theorien ein, von

denen wir so überzeugt sind, dass wir sie beinahe ‚wie die Brille auf der Nase‘ tragen. Beschreiben im phänomenologischen Sinn bedeutet zu beschreiben, was wir erfahren, nicht, was wir über das Erfahrene zu wissen glauben. Husserl folgend bedeutet dies, der Erfahrung „getreu“ zu bleiben (Husserl 1976, 232).

Prägnanz und Dichte der Beschreibung: In dem Moment jedoch, in dem wir etwas beschreiben, ohne auf ein für gültig gehaltenes Wissen über das zu Beschreibende zurückzugreifen, stoßen wir unweigerlich darauf, dass dies sehr schwierig ist. Wie ist es möglich, der Erfahrung ‚die Treue‘ zu halten, wenn diese in ihrem Wesen doch vieldeutig und mitunter widersprüchlich ist? Geht man von der Vieldeutigkeit und dem Sinnüberschuss der Erfahrung aus, folgt daraus, dass es nicht eine einzige und in diesem Sinne präzise Beschreibung geben kann. Vielmehr eignet sich das Leitideal der Präzision in diesem Fall nicht, das in seiner Ausrichtung auf Eindeutigkeit der Vieldeutigkeit der Erfahrung keinen Raum lässt. Phänomenologische Beschreibungen müssen, um dem Sinnüberschuss des Gegebenen Rechnung zu tragen, vielmehr dicht und prägnant sein (vgl. Stinkes 2016, 2021; Geertz 1986). In diesem Sinne sind unterschiedliche Beschreibungsstile erforderlich, die in unterschiedlichen Beschreibungsfeldern zur Anwendung kommen (vgl. Waldenfels 2012, 174). Der Grundmodus der Beschreibung ist der „tastende Zugriff“ (ebd., 175). Beschreibungen bilden eine Sache nicht eins zu eins ab, sondern nähern sich ihr an, indem sie vielfältige Zugänge und einen Spielraum für Deutungen und Interpretationen eröffnen. Dabei gilt es, eine voreilige Überlagerung der Beschreibung durch die Erklärung, das heißt die „kausale Rückführung auf ein Warum“ (ebd.) zu vermeiden. Gleichwohl ist es auch bedeutsam, nicht nur zwischen „deskriptiven und exakten Aspekten“ (ebd.), etwa messenden Verfahren und statistischen Auswertungen, zu unterscheiden, sondern letzteren auch den ihnen gebührenden Raum zu geben. Erfahrungen im Modus von Exaktheit und Präzision sind nicht grundsätzlich zurückzuweisen. Vielmehr will die phänomenologische Kritik darauf aufmerksam machen, dass auch die exakten Zugänge der Wissenschaft auf eine Wirklichkeit bezogen sind, die den Sinn und die Bedeutung exakter Zugriffe überschreitet. Der messende Zugriff ist eben *eine* Möglichkeit, die vieldeutige Erfahrung zu erfassen, nicht die einzige. Problematisch wird es, wenn das Nicht-Messbare aus dem Raum der Wissenschaft entfernt und für nicht relevant oder gar für nicht existent erklärt wird.

Leiblichkeit und Responsivität: Das Kind im obigen Beispiel hat sich nicht entschieden, sich vor der Jacke zu fürchten. Die Aufmerksamkeit des Kindes wurde vielmehr unwillkürlich auf etwas Bedrohliches, Zudringliches gezogen, das sich, noch ehe der bedrohliche Gegenstand erfasst und eingeordnet werden konnte, bereits des Körpers bemächtigt hatte, der darauf mit Zittern, einem Schweißausbruch, der Steigerung der Atemfrequenz, einer schutzsuchenden Körperhaltung antwortet. Diese leiblichen Aspekte bilden gleichsam den sinnlichen Untergrund des konkreten Sinns, der sich in der Erfahrung zeigt. Diese unauflösbare Verflechtung von Sinnlichkeit und Sinn wurde vor allem von Merleau-Ponty hervor-

gehoben (1966, 249–266). Darin, dass die Erfahrung uns zunächst (oder, wie es in der Phänomenologie oft heißt: ‚immer schon‘) auf leiblicher Ebene affiziert und ergreift, ehe wir uns ihr reflexiv zuwenden, liegt die grundlegende Struktur der Verantwortlichkeit der Erfahrung. Die Erfahrung beginnt, wie schon mehrfach gesagt wurde, nicht mit der Initiative eines Bewusstseins. Es trifft den Tatbestand deshalb nicht, wenn man sagt, das Kind ‚konstruiere‘ oder ‚projiziere‘ eine Gefahr – dies ist eine bereits theoretisch überlagerte Sichtweise, eine Interpretation. Die Erfahrung beginnt, wie Waldenfels es häufig ausdrückt, nicht bei uns, sondern „mit uns woanders“ (2002b, 98). Es beginnt damit, dass etwas mit uns geschieht, wir von etwas ergriffen werden, uns etwas überkommt, etwas mit uns macht, unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht usw. Phänomenologisches Beschreiben ist demnach selbst antwortendes Eingehen auf etwas (als dieses oder jenes).

Phänomenologie und der empirisch-pragmatische und kritisch-dekonstruktive Stil: Damit ist in Kurzform umrissen, inwiefern sich der phänomenologische Zugang vom empirisch-pragmatischen und vom kritisch-dekonstruktiven Stil unterscheidet: Durch das methodische Gebot, alles Subjekt-Relative aus der Beschreibung auszuklammern und sich auf das zu beschränken, was quantitativ darstellbar ist, hat der empirisch-pragmatische Stil ein recht begrenztes, entkerntes und eigentlich abstraktes Verständnis von Erfahrung. Dadurch, dass der kritisch-dekonstruktive Stil (häufig im Rekurs auf poststrukturalistische Theorien) ebenso das erfahrende Subjekt zugunsten etwa anonymer Strukturen oder Wissen-Macht-Konfigurationen ausklammert, liegt auch diesem Denkstil ein recht einseitiges Verständnis von Erfahrung zugrunde. Während die beiden Stile also ein übermäßig begrenztes bzw. einseitig bleibendes Verständnis von Erfahrung haben, wird diese durch die Phänomenologie neu gewürdigt und trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten klarer gefasst.

Mit Blick auf physikalistische, mentalistische, behavioristische und andere Spielarten des Empirismus schreibt Waldenfels: „Empirismus bedeutet in unserem Zusammenhang eine Theorieform, die den Unterschied zwischen dem Was und Wie der Erfahrung einebnet, indem sie die Gesichtspunkte, nach denen Erfahrung sich organisiert, mit dem erfahrenen Was auf eine Stufe stellt“ (Waldenfels 2008, 24). Dies gilt auch, mutatis mutandis, für die verschiedenen Spielarten des Konstruktivismus. Die von Waldenfels hervorgehobene Unterscheidung ist phänomenologisch betrachtet von entscheidender Bedeutung. Während das Was auf den Gegenstand der Erfahrung bezogen ist, verweist das Wie auf Gesichtspunkte der Erfahrung, das heißt darauf, in welcher Hinsicht und als was etwas erfahren wird. Diese Gesichtspunkte aber „sind kein Merkmal des Betrachteten“ (ebd., 25).

Nach diesem ersten Überblick über methodische Grundzüge der Phänomenologie wollen wir uns der phänomenologischen Ideengeschichte zuwenden.

2.2 Zweiter Anlauf: Ideen und Ideengeschichte

In der Philosophie taucht der Begriff „Phänomenologie“ erstmals im 18. Jahrhundert auf (Vetter 2004b, 410), ohne bereits eine spezifische Form des philosophischen Denkens zu bezeichnen. In einem ganz allgemeinen Sinn ist Phänomenologie „die Lehre von den Erscheinungen bzw. des Wissens dessen, was sich zeigt“ (Ströker/Pastore 2010, 1944). Wichtigste Charakteristiken der Phänomenologie sind „ihre Zugangsweise zu den Phänomenen im Sinne von Gegebenem und die durchweg geforderte Methode eines genauen Hinsehens, Beschreibens und Analysierens“ (ebd.). Entsprechend schreibt Waldenfels: „Alles, was ist oder sein kann, ist so zu beschreiben, ist so hinzunehmen und zu beschreiben, wie es sich mir und uns von sich selbst her zeigt, und zugleich in den Schranken und Bedingtheiten, in denen es sich zeigt“ (Waldenfels 2000b, 305).

Ausgangspunkt phänomenologischer Untersuchungen sind nicht theoretische Annahmen, sondern die Gegenstände – oder, wie Husserl in seiner berühmten Formulierung schrieb, „die Sachen selbst“ (1976, 195) –, wie sie sich im Bewusstsein bzw. in der Erfahrung zeigen. Husserl hat das Problem des Zugangs „zu den Sachen selbst“ unter den doppelsinnigen Begriff der Intentionalität gefasst. Dieser bezeichnet einerseits die Gerichtetheit des Bewusstseins auf den Gegenstand. Dabei betont die Phänomenologie, dass Bewusstsein immer *Bewusstsein von etwas* ist (= intentionales Bewusstsein). Andererseits meint Intentionalität den Gegenstand, *wie* er im Bewusstsein erscheint (= intentionaler Gegenstand). Für die Untersuchung dieses Problemkomplexes nimmt die Phänomenologie die „Erste-Person-Perspektive“ (Zahavi 2007, 17) ein, also die Perspektive des Subjekts. Das bedeutet aber nicht, wie wir später noch ausführlich darlegen werden, dass ein isoliertes Bewusstsein Gegenstand der Untersuchung und Garant universeller Wahrheit ist. Gerade in neueren Versionen der Phänomenologie spielen nicht nur Lebenswelt und Sozialität im Allgemeinen eine wichtige Rolle, sondern beispielsweise auch die Materialität des Sozialen oder Techniken der Aufmerksamkeit.

Obwohl Husserls Arbeiten für unseren Zugang zur Phänomenologie von eher nachrangiger Bedeutung sind, wollen wir die Grundgedanken seiner Philosophie kurz rekapitulieren, weil sie die Basis und den Ausgangspunkt auch jener phänomenologischen Positionen bildet, die sich teilweise kritisch von ihm absetzen und seine Ideen zum Teil modifiziert, zum Teil weiterentwickelt haben. Als Husserl seine ersten Arbeiten zur Phänomenologie verfasste, stand er in der Tradition des die philosophische Psychologie beherrschenden Empirismus und Positivismus. Deren Grundannahme lässt sich in dem Satz verdichten, jede Erfahrung sei Tatsache eines Bewusstseins. Hieran anschließend setzen Husserls Untersuchungen bei der Gegebenheitsweise der Erfahrungsgegenstände im Bewusstsein an. Dieser Zugang ist der Einsicht geschuldet, dass in der Erfahrung Gegenstand und Bewusstsein von diesem Gegenstand unauflösbar miteinander verschränkt

sind: Der Gegenstand und die Weise, wie er in der Erfahrung des Subjektes aufscheint, sind zwei Seiten einer Medaille (vgl. Husserl 1952, 216 ff.).

Phänomenologische Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie

Husserl versteht seine Philosophie als Grundwissenschaft oder universale Wissenschaftslehre. Ihm geht es erkenntnistheoretisch um eine „Logik der Wahrheit“ (Fellmann 2006, 14), die in der Anschauung bzw. der Erfahrung fundiert ist. Insofern zielt die Phänomenologie Husserls darauf ab, die Grundvoraussetzungen des (wissenschaftlichen) Wissens zu klären. Damit das gelingen kann, kommt es seiner Auffassung nach darauf an, die Wurzeln bzw. Anfänge des Denkens zu ergründen. Der Rückgang auf den Anfang intendiert allerdings weder eine kollektive phylogenetische noch eine individuelle ontogenetische Rekonstruktion der Ursprünge des menschlichen Denkens, wie dies beispielsweise Michael Tomasello versucht (vgl. Tomasello 2020). Vielmehr ist gemeint, dass der Prozess der Erfahrung nicht intellektualistisch verkürzt begriffen werden soll, sondern als Zusammenspiel und Ineinandergreifen von sozialen, leiblichen, sinnlichen, kognitiven und semantischen Aspekten zu begreifen ist. Was bei Descartes und (auf andere Weise bei Kant) als mögliche Quelle der Täuschung und des Irrtums erscheint, die sinnliche Wahrnehmung, erweist sich im Licht eines phänomenologischen Zugangs als integrales und daher nicht wegzudenkendes Moment der Erfahrung.

Abgrenzung zum Empirismus und Psychologismus: Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass sinnliche Wahrnehmung hier ganz anders verstanden wird als im englischen Empirismus oder im Psychologismus (vgl. Merleau-Ponty 1966). Im Gegensatz zum Mainstream der modernen Sprachphilosophie, die annimmt, die Welt werde unhintergebar sprachlich erschlossen, bestehen phänomenologisch Forschende darüber hinaus darauf, dass Bewusstseinszustände, die immer ein Bewusstsein von etwas sind, nicht primär und nicht ausschließlich sprachlich verfasst sind. Sie zeigen vielmehr, dass die sinnliche Wahrnehmung vorprädikativ, das heißt vor der sprachlichen Benennung von Sachverhalten bedeutungsvoll ist und damit „eine welterschließende Funktion“ (Fellmann 2006, 20) hat. Die Phänomenologie geht mit anderen Worten davon aus, dass es eine Modalität der Erfahrung der Welt gibt, die bereits auf vorsprachlicher Ebene ansetzt. Als Methode in einem ganz wörtlichen Sinn, nämlich als *Weg zu etwas hin*, ist die Phänomenologie ein Versuch, sich von den Gegenständen bzw. Sachen, das heißt hier den Phänomenen und den mit ihnen gegebenen Anforderungen, leiten zu lassen. Wie Waldenfels hervorhebt, darf Methode hier nicht im Sinn eines neutralen Werkzeugs verstanden werden, sondern als Weg, „der den Zugang zur Sache eröffnet“ (Waldenfels 2012, 30). Weiter unten werden wir genauer auf die phänomenologische Methode eingehen.

Wir halten fest: Zentrales Thema der Phänomenologie ist die Klärung des Verhältnisses zwischen Bewusstsein und Sache, die ihrerseits im Bewusstsein

aufscheint. *Erfahrung von etwas* meint jedoch nicht die Abbildung des Gegenstandes im Bewusstsein. Vielmehr wird dieser Gegenstand als ein bestimmter Gegenstand erfahren. Entscheidend ist hier das *Als*. Etwas *als* etwas zu erfahren bedeutet zweierlei: Einerseits erfahren wir etwas auf bestimmte Weise, andererseits hat das, was wir erfahren, eine Bedeutung oder einen Sinn – es hat spezifische Eigenschaften, sinnliche Qualitäten, ist in einen den Sinn mitkonstituierenden Handlungskontext und eine Kultur eingebettet, löst Empfindungen aus, wird auf bestimmte Weise verstanden usw. Ein langer und heißer Sommer kann als Inbegriff von Ferien, Muße und Freiheit erfahren werden, als Ausdruck oder Anzeichen des als bedrohlich erlebten Klimawandels oder als beides zugleich.

Phänomenologische Erkenntnistheorie: Erkenntnistheoretisch könnte man eine frühe, von Husserl selbst ausgearbeitete Fassung phänomenologischen Denkens als transzendentalphilosophisch bezeichnen, geht es ihr doch um eine Aufklärung der Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung und Erkenntnis (vgl. Zahavi 2007, 17). Anders als objektivistische Theorien in den Wissenschaften, die das Subjekt aus dem Erkenntnisvorgang heraushalten wollen, weil sie annehmen, dass subjektive Beimischungen eine Erkenntnis der Welt, wie sie wirklich ist, verstellen, zeigt die Phänomenologie, dass der Prozess der Erfahrung und Erkenntnis nicht nur nicht vom erfahrenden und erkennenden Subjekt abgelöst werden kann. Darüber hinaus zeigen sie, dass der Versuch, das Subjekt aus den Erfahrungen rauszuhalten, vielfache Nebenwirkungen zeitigen kann: von Verfremdungen der untersuchten Sache über Konfusionen der Geltungsbereiche, auf die die Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen bezogen ist, bis hin zu überzogenen Rationalisierungen der Wirklichkeit, die einer phänomenologischen Untersuchung nicht standhalten.

Abgrenzung zum radikalen Konstruktivismus: Mit diesem Forschungsprogramm aber geht die Phänomenologie einen anderen Weg als etwa Spielarten des radikalen Konstruktivismus. Diese reduzieren Erkenntnis oder Wissen auf Beobachtungen und Deutungen durch Individuen – oder gar, wie etwa Gerhard Roth (2001), auf Prozesse und Strukturen im Gehirn – oder sprachlich verfasste Kollektive (vgl. Schmidt 1995), sodass sie nur noch als Konstruktionen verstanden werden können. Der Gegenstandsbezug ist dann nur noch eine Frage der Festlegung oder Konvention und fällt damit einer irreduziblen Kontingenz anheim. Die Phänomenologie hingegen untersucht das Verhältnis von Erfahrungsgegenstand und erfahrendem Bewusstsein, ohne das eine auf das andere zurückzuführen. Das aber bedeutet, dass – anders als in radikalen Spielarten des Konstruktivismus – die Beteiligung der Welt an der Gegenstandskonstitution im Subjekt nicht weggeblendet wird (vgl. Meyer-Drawe 1999; vgl. auch aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive Varela u. a. 1995). Um es noch einmal zu sagen: Der Grund hierfür ist, dass Bewusstsein und Gegenstand nicht als zwei strikt getrennte Entitäten be-

handelt werden, sondern, bildlich gesprochen, als zwei Seiten einer Medaille, die wechselseitig aufeinander verwiesen sind.

Bedeutung der Perspektive der Ersten Person: In diesem Sinn notiert Zahavi: „Wenn man verstehen möchte, wie körperliche Gegenstände, mathematische Modelle, chemische Prozesse, soziale Verhältnisse, kulturelle Produkte als das erscheinen können, was sie sind, und zwar mit der Bedeutung, die sie haben, dann muss man zwangsläufig das Subjekt oder Subjekte mit einbeziehen, denen sie erscheinen“ (Zahavi 2007, 18). Deshalb ist die Perspektive der Ersten Person zentral für die Phänomenologie – ohne dass dadurch das Bewusstsein oder gar das Gehirn zum alleinigen Hervorbringer oder Konstrukteur einer Welt stilisiert wird. Zahavi formuliert prägnant: „Wenn man die prinzipiellen Bedingungen der Erkenntnis, der Wahrheit, des Sinns, der Bedeutung, der Begründung usw. verstehen möchte, bildet die Einbeziehung der Ersten-Person-Perspektive eine unerlässliche Voraussetzung“ (Zahavi 2007, 17).

Intentionalität: Bei der Intentionalität, dem Zusammenspiel oder Ineinander von Bewusstsein und Gegenstand, bezeichnen intentionales Bewusstsein und intentionaler Gegenstand zwei Aspekte ein und desselben Prozesses. „Die Welt erscheint, und die Struktur ihrer Erscheinung ist bedingt und ermöglicht vom Subjekt, das sich seinerseits jedoch nur in seinem Verhältnis zur Welt verstehen lässt“ (Zahavi 2007, 20). In diesem Sinne beschreibt Danner (1994) die Verschränkung von intentionalem Bewusstsein und intentionalem Gegenstand: Das intentionale Bewusstsein ist das auf etwas – was immer dieses Etwas sein mag – gerichtete Bewusstsein, ist Bewusstsein von etwas. Der intentionale Gegenstand ist der Gegenstand, wie er dem Bewusstsein gegeben ist. „Dass ‚Welt‘ ist und wie sie ist, das ist nur durch Bewusstsein gegeben; und umgekehrt: Bewusstsein ist nur, insofern es Inhalt hat, insofern es auf Gegenstände gerichtet ist“ (Danner 1994, 125). Das bedeutet, dass mit der Erscheinungsweise oder dem Sachgehalt des Gegenstandes auch die Weise gegeben ist, wie sich die menschliche Erfahrung auf ihn richtet und auf ihn antwortet.

Programmatiken der Phänomenologie: Damit zeichnet sich eine doppelte Programmatik ab, die die Phänomenologie insgesamt charakterisiert: Erstens kritisiert sie mit ihrem Postulat ‚zu den Sachen selbst‘ die Aushöhlung und Infragestellung des Wirklichkeitsbegriffs, wie bei skeptizistischen Philosophien oder radikalen Spielarten des Konstruktivismus. Zweitens bilden die Verschränkung von Zugangsart und Gegenstand sowie die Situierung dieser Verschränkung in der Lebenswelt das Kernproblem der Phänomenologie. Dass es um ‚die Sachen selbst‘ geht, bedeutet positiv formuliert, „dass die Gesichtspunkte, nach denen die Sachen betrachtet und behandelt werden, aus dem Anblick der Sache selbst zu entwickeln sind und nicht irgendwoher sonst“ (Waldenfels 1992, 19).

Dieser Zugang, der den ‚Sachen selbst‘ einen Vorrang einräumt, ohne eine Entkopplung von Gegenstand und darauf gerichtetem Bewusstsein vorzunehmen, erfordert eine bestimmte philosophische und wissenschaftliche Haltung,

nämlich sich beispielsweise von metaphysischen, wissenschaftlichen, aus der kulturellen Tradition stammenden oder moralischen Vor-Urteilen frei zu machen. Der Vorrang der ‚Sachen selbst‘ steht unter einem „methodischen Grundpostulat, das eine bestimmte Kultivierung des Sehens im weitesten Sinn verlangt“ (Ströker/Pastore 2010, 1945).

Die Weise, wie sich eine Sache in der Erfahrung zeigt, wird in der Phänomenologie auch Phänomen genannt.

Zum Begriff des Phänomens

Der Begriff des Phänomens ist irreführend, da er dahingehend missverstanden werden könnte, die Phänomenologie befasse sich mit dem Schein, das heißt mit Trugbildern – mit dem, was die Wirklichkeit gerade nicht ist. Eine andere Weise, den Begriff des Phänomens misszuverstehen, besteht darin, ihn sensualistisch zu deuten, etwa als Sinnesreiz. Jedoch ist, wie nachfolgend gezeigt werden soll, weder das eine noch das andere, sondern vielmehr genau das Gegenteil von beidem der Fall (vgl. Fellmann 2006, 12).

Allgemein gesprochen bezeichnet *Phänomen* das, „was in der sinnlichen Erfahrung gegeben ist, unabhängig von jeglicher theoretischen Konstruktion. In diesem Sinn wird es häufig als Synonym von ‚Erscheinung‘ (lat. ‚apparentia‘) verwendet“ (Soldati 2010, 1943). Nach Heidegger ist das Phänomen die Erscheinungsweise des Gegenstandes selbst: „das, was sich zeigt, das Sichzeigende, das Offenbare“ (vgl. Heidegger 2001, § 7 A). Die Beschäftigung mit Phänomenen ist keine Beschäftigung mit bloß Subjektivem, sondern erweist sich als Schlüssel, den Fallen eines Subjektivismus oder Objektivismus zu entgehen. Während der Subjektivismus Begriffe, Urteile und Erkenntnisse allein dem Subjekt zuschreibt (und insofern tendenziell weltlos ist), bindet der Objektivismus die Bildung von Begriffen sowie Wahrheits- und Geltungsbedingungen von Sätzen unter Ausblendung des Subjektes an die Eigenschaften von Objekten. Demgegenüber zeigt die Phänomenologie, wie bereits erläutert, dass die Erscheinungsweise der Welt durch das Subjekt bedingt und ermöglicht ist, das seinerseits durch sein Verhältnis zur Welt bestimmt ist. Ebenso wenig wie mit dem, was in konstruktivistischen Theorien eben als Konstrukt vorgestellt wird, ist das Phänomen mit den Sinnesdaten des Empirismus oder Sensualismus zu verwechseln. Dass sich das Phänomen – konkret gesprochen – weder auf Daten noch auf Lichtwellenbrechungen und Schallwellen reduzieren lässt, zeigt sich zum einen darin, dass man keine Lichtwellen sieht, sondern Farben, keine Schallwellen hört, sondern Klänge.

Hyperphänomene: Eine weitere Facette des Phänomen-Begriffs ist, dass sich im Phänomen paradoxerweise mehr sehen lässt, als sich zeigt. Waldenfels bringt dies auf den Begriff der „Hyperphänomene“ (2012). Heidegger formuliert, dass sogar die Möglichkeit bestehe, dass „Seiendes sich als das zeigt, was es an ihm selbst nicht ist“ (Heidegger 2001, § 7 A). Ein Beispiel dafür ist der obige Jackenär-

mel als Arm eines sich im Schrank versteckenden Mörders. Dieses Beispiel zeigt aber auch, was Wahrnehmen eigentlich bedeutet und weshalb eine sensualistische Konzeption, die es mit Reizungen von Sinnesorganen und den Aktivierungen von Neuronen-Ensembles gleichsetzt, verkürzt ist. „Sehen heißt ein Feld von *sich zeigendem* Seienden betreten, und keines vermöchte sich zu zeigen, könnte es nicht auch sich hinter anderem oder in meinem Rücken verbergen“ (Merleau-Ponty 1966, 92). Diese Aussage enthält zwei zentrale Aspekte. Der erste ist eine Feststellung von ontologischer Tragweite und sagt aus, dass das Sein der Dinge nicht ‚hinter‘ oder ‚jenseits‘ ihrer Erscheinung liegt, sondern auf einer Ebene mit ihr. Anders formuliert. Die Dinge *zeigen* sich als *Seiendes* und *sind* als je auf spezifische Weise *Sichzeigendes*.

Abschattung: Der zweite Aspekt betrifft den von Husserl fortwährend hervorgehobenen Umstand der Abschattung: Mein Sichtfeld ist nicht auf die Oberfläche der Dinge beschränkt, die meinem Blick aktuell zugewandt sind, sondern umfasst in gewisser Weise auch Aspekte und Perspektiven, die sich meinem Blick entziehen. *Umfassen* ist ein geeigneter Ausdruck, um zu beschreiben, was der Blick mit den Dingen macht. Wenn ich etwas sehe, sehe ich die Rückseite der Dinge in gewisser Weise mit (nämlich als das, was ich von hier aus nicht sehe). Ich muss mir nicht erst in einem kognitiven Akt *vorstellen*, wie etwas von dort aussieht. Wir sehen die Rückseite der Dinge förmlich mit, sie ergänzt erst die Erscheinung der Vorderseite zu einem Gesamtbild.

Sichtbares und Unsichtbares: Sehen bedeutet ‚ein Feld betreten‘, insofern es auch heißt, sich ‚im Sichtbaren zu orientieren‘. Im Sichtbaren orientiert zu sein, schließt jedoch ebenso Unsichtbares mit ein, von dem das Sichtbare durchzogen ist. Das betrifft nicht nur die aus der je aktuellen Position uneinsehbare Rückseite der Dinge, sondern ebenso Abwesendes, von dem gewisse Spuren im Sichtfeld künden sowie Potenzielles, also mögliche Erscheinungsweisen des Sichtbaren. Einige Beispiele: Ich sehe, dass die Schuhe heute nicht dort liegen, wo ich glaube sie gestern hingelegt zu haben. Ich sehe, dass du in der Zwischenzeit hier gewesen sein musst. Ich sehe, dass der Mann auf der gegenüberliegenden Straßenseite gleich loslaufen wird. Ich sehe, dass du mich nicht siehst.

Zu dem Unsichtbaren, das auf diese Weise mit dem Sichtbaren verflochten ist (vgl. Merleau-Ponty 2004, 172ff; Waldenfels 2012, 103 ff.), zählen ebenso fremde Perspektiven, die mir nie originär gegeben sind, obwohl sie konstitutiv in die Gegebenheit meiner Erfahrung mit hineinspielen. Wenn eine andere Person mit anwesend ist, durchkreuzt eine weitere Sichtweise unser Sehfeld, die uns zwar entzogen bleibt, die jedoch als etwas, das sich unserer Perspektive entzieht, unsere Sicht mitprägt. Dies spielt eine Rolle, wenn wir uns etwa den Blicken von anderen zu entziehen versuchen, wenn wir (im Gegenteil) die Aufmerksamkeit anderer auf uns zu lenken versuchen oder wenn die bloße Anwesenheit und Zeugenschaft einer anderen Person unsere Wahrnehmung einer Situation prägt.

Abgrenzung zum Subjektivismus und Objektivismus: Phänomene sind also keine subjektiv konstruierten Scheinwelten noch objektive Sinnesdaten. Sie sind vielmehr das, *was sich uns zeigt, wie es sich uns zeigt*. Zugleich liegt in ihnen ein uneinholbarer Überschuss, sodass sie zugleich auch mehr sind, als sie je präsentieren. Zentral für den phänomenologischen Begriff des Phänomens ist, dass die Erscheinungsweise eines Gegenstandes nicht irrelevant ist. Sie wäre es, wenn der eigentliche, wirkliche oder wahre Gegenstand hinter oder jenseits seiner Erscheinungsweise läge. Eine solche Zwei-Welten-Lehre lehnt die Phänomenologie jedoch ab. Will man etwa einen Gegenstand aus der materiellen Welt, ein soziales Problem, die ästhetische Erfahrung eines Kunstwerks oder eine tiefe Emotion begreifen, kommt es in phänomenologischer Hinsicht darauf an, genau zu erfassen, wie sich das jeweilige Phänomen in der Erfahrung zeigt und manifestiert. Demnach gibt es kein Wesen hinter den Dingen oder Phänomenen. Das Wesentliche zeigt sich in ihnen selbst. Wie das zu verstehen ist, soll im nachfolgenden Abschnitt erläutert werden.

Phänomenologie als Methode

Als Methode verstanden geht es in der Phänomenologie, wie dargelegt, darum, das im Bewusstsein Gegebene, das heißt die Erfahrung, unter Verzicht auf theoretische Vorannahmen zu beschreiben. Diese Einklammerung der Theorie dient der Vermeidung intellektualistischer oder theoretizistischer Umdeutungen der Erfahrung. Eine solche Umdeutung liegt etwa dann vor, wenn die Erfahrung auf einen bewussten und intellektuellen, das heißt auch im Kern sprachlich verfassten Prozess reduziert wird. Durch die möglichst vorurteilsfreie Beschreibung soll der Zugang ‚zu den Sachen selbst‘ freigelegt werden. Dabei geht es der Phänomenologie nicht um ein empiristisches Sammeln von Daten. In der Erfahrung sind ‚Sachen‘ keine bloßen, atomistisch verstandenen Tatsachen, wie man sie in den Naturwissenschaften beispielsweise auf experimentellem Weg glaubt feststellen zu können, sondern immer schon mit Bedeutung bzw. Sinn versehen. Beschreiben heißt daher „Mitvollzug von Prozessen der Bedeutungsbildung“ (Fellmann 2006, 28).

Nachfolgend sollen diese noch sehr allgemeinen Hinweise schrittweise vertieft werden.

Eidetik: Zu den bekannteren Begriffsfiguren der husserlschen Phänomenologie gehört die „Wesensschau“, auch „Eidetik“ genannt. Sie bezeichnet das, worauf die Phänomenologie in ihrer transzendentalphilosophischen Spielart als Methode letztlich abzielt. Diese Begriffsfigur war in der Geschichte der Rezeption der Phänomenologie Quelle zahlreicher Missverständnisse und ist folglich viel und kontrovers diskutiert worden (Jansen 2017). Wir wollen hier nur auf eine, allerdings zentrale Bedeutungsdimension eingehen. Der Begriff zeigt an, dass es bei Husserl nicht um einen entgrenzten Subjektivismus geht, sondern um etwas All-

gemeines. Jedoch meint der Wesensbegriff beispielsweise keine metaphysischen Ideen etwa im Sinne Platons. Vielmehr verweist er auf in der Erfahrung selbst gegebene Momente des Invarianten. Das Invariante ist das, was sich im Prozess des schrittweisen Durchspielens verschiedener Variationen der Erscheinungsweise eines Phänomens als konstant erweist, was durchgängig in den verschiedenen Variationen auftaucht. Das „Eidos“ bezeichnet das, was mich eine Sache trotz ihrer unterschiedlichen Erscheinungsweisen oder Vorkommensarten als dieselbe oder ähnliche Sache wiedererkennen lässt, noch bevor ich genau sagen kann, woran ich dies (wieder-) erkannt habe. Intuitiv würden wir unseren Freund Robert wiedererkennen, auch wenn er seit unserer letzten Begegnung 30 Kilo zugenommen und sich eine Glatze rasiert hätte. Vielleicht würden wir ihn nicht unmittelbar wiedererkennen und zögern, ehe wir ihn mit Namen grüßen. Dass wir uns nicht direkt daran erinnern, wen wir vor uns haben, und uns daher unsicher sind, zeigt aber, dass uns die Person schon als jemand uns bekanntes aufgefallen ist. Auch, wenn Robert zugenommen hat, ist er noch (wenn auch nicht sofort) als Robert zu erkennen. Zusammengefasst ist das „Wesen [...] also das Durchgängige, Konstante eines variierten intentionalen Gegenstands“ (Danner 1994, 131).

Variation: Nun gilt es zu beachten, dass intentionale Gegenstände auf unterschiedliche Weisen gegeben sind und sich das Bewusstsein auf unterschiedliche Weisen auf sie richtet: So wie die Weisen, wie wir wahrnehmen – geleitet durch unsere Aufmerksamkeit, durch Interessen, vorausgehende Erfahrungen, situative, historische, kulturelle und politische Kontexte usw. –, höchst unterschiedlich sein können, so sind es die intentionalen Gegenstände im Wechsel ihrer konkreten Erscheinungsweisen, Erscheinungskontexte oder der Hintergründe, vor denen sie sich zeigen. Entsprechend kann sich der Gegenstand auf unterschiedlichste Weisen zeigen. Daher bemerkt Waldenfels: „Der Gegenstand *ist* nicht einfach ein und derselbe, sondern *erweist sich* als derselbe im Wechsel von Gegebenheits- und Intentionsweisen, in denen er aus der Nähe oder aus der Ferne, von dieser oder von jener Seite erschaut, in denen er wahrgenommen, erinnert, erwartet oder phantasiert, in denen er beurteilt, behandelt oder erstrebt, in denen er als wirklich behauptet, als möglich oder zweifelhaft hingestellt oder negiert wird. Diese Variationskette ließe sich fortsetzen, auch historisch und kulturell konkretisieren [...]“ (Waldenfels 1992, 15).

Das hat die wichtige Konsequenz, dass Husserls Wesensbegriff nicht im Sinne einer Wesensontologie missverstanden werden darf. Die Annäherung an den Gegenstand durch Variation eröffnet „einen Spielraum nicht abschließbarer Möglichkeiten“ (Ströker/Pastore 2010, 1947). Die sinnkonstituierenden Annäherungen an den Gegenstand bleiben stets für Modifikationen und Korrekturen offen, sodass sich der Gegenstand einer endgültigen Ausdeutung entzieht. Dies ist, wie wir später erläutern werden, auch in ethischer Hinsicht äußerst bedeutsam.

Die sogenannte eidetische Reduktion meint den Prozess des Variierens. Wir haben Robert bereits intuitiv (wenn vielleicht auch noch nicht explizit) als Robert

erkannt. In der Variation könnten wir verschiedene Möglichkeiten durchspielen, wie sein Erscheinungsbild sich verändern müsste, dass wir ihn nicht mehr erkennen. Was übrig bliebe, wäre sozusagen Roberts Eidos, nicht jedoch verstanden als seine Essenz oder Wesenseigenschaft, die bestimmt, wer er ist und je sein kann, sondern als die Essenz unserer Wahrnehmung, die uns Robert durch seine verschiedenen Erscheinungsweisen hindurch als Robert erkennen lässt. Das Eidos kann, mit Waldenfels ausgedrückt, als das verstanden werden, was „als Grundgestalt und Regelstruktur bereits in der Erfahrung fungiert. [...] Das Wesen ist kein Geschenk augenblicklicher Intuition, sondern es ist das, was sich in einem Prozess imaginativer Variation, das heißt im Durchspielen verschiedener Erfahrungsbedingungen und Erfahrungskontexte als in-variant behauptet“ (Waldenfels 1992, 31).

Epoché: Neben der eidetischen Variation umfasst das von Husserl entwickelte Methodenrepertoire die bekannten Reduktionen. Diese können ganz allgemein als eine „Arbeit des Abbaus“ charakterisiert werden (Waldenfels 1992, 17), die deshalb erforderlich ist, weil die Dinge uns eben nicht unverstellt vor Augen liegen. Durch ein schrittweises Verfahren wird freigelegt, wo und wie die Welt in unserem Bewusstsein bzw. in der Erfahrung entsteht und besteht.

Der erste Schritt ist eine Epoché, das heißt ein Anhalten, ein „Außer-Vollzug-Setzen‘ des naiven Seinsglaubens [...], des schlichten Hinnehmens nämlich, dass und wie etwas ist“ (Danner 1994, 126). Eine Epoché vollziehen heißt beispielsweise, Überzeugungen und Gewissheiten, die wir durch Traditionen oder unsere Erziehung verinnerlicht haben, einzuklammern. Dies ist weniger im Sinne eines radikalen Zweifels zu verstehen, sondern als Einnahme einer Haltung der Unwissenheit und Unvoreingenommenheit. Die Epoché betrifft auch solches Wissen, das als wissenschaftlich gesichert gilt, sowie die aus dem wissenschaftlichen Denken hervorgehende theoretische Weltsicht.

Die so verstandene Epoché führt Erkenntnisprozesse lenkende Vorurteile und Setzungen vor Augen, die gewöhnlich nicht in den Blick kommen, obwohl sie unser jeweiliges Bild der Wirklichkeit maßgeblich formen. Erst, indem ich von allen Vorurteilen und Vorannahmen Abstand zu nehmen versuche, weil ich das, was mir vor Augen steht, vorurteilsfrei beschreiben soll, werde ich auf meine impliziten Vorurteile und Annahmen aufmerksam. Wie bedeutsam die Epoché auch im Kontext der Beschäftigung mit dem Thema Behinderung ist, hebt Georg Stenger (1999) hervor. Auch hier gilt es, durch das Üben der Epoché auf die vorschnelle Anwendung von Ordnungsmustern, Zuschreibungen und Festlegungen zu verzichten.

Transzendente Reduktion: Der zweite Schritt wird transzendente oder auch phänomenologische Reduktion genannt. Waldenfels erläutert diesen Reduktionsschritt wie folgt: Er thematisiert nicht nur, als was etwas in der Erfahrung erscheint, sondern befragt darüber hinaus den Prozess selbst, in dem etwas als etwas erscheint. Insbesondere auf dieser Ebene kommt die bereits erläuterte

Epoché zum Tragen. Die transzendente Reduktion vollzieht eine Blickwendung weg von der Annahme einer (unabhängigen) Existenz der Dinge hin zu der Art, wie sie in der Erfahrung gegeben sind. „Im Übergang von der natürlichen zur transzendentalen Einstellung zeigt sich keine andere Welt, aber die Welt zeigt sich anders, unfertig, entstehend, erschlossen und verschlossen zugleich, mit einem Sinn in statu nascendi [...]“ (Waldenfels 1992, 31). Der sich hier auftuende Blick auf die Welt versteht sich nicht als Allwissenheit, die dem Auge Gottes entspringt. „Einseitigkeiten, Unbestimmtheiten, Fremdheiten und Unstimmigkeiten“ (ebd.) werden der Erfahrung selbst zugerechnet und nicht zu einem „Trugbild der Erfahrung“ (ebd.) herabgestuft.

Auf diese Weise können überaus unterschiedliche Fragestellungen bzw. Themen untersucht werden. Um nur einige wenige Beispiele zu nennen: Wie wird die Annäherung an einen Gegenstand im kindlichen Spiel durch Bewegungen figuriert? Wie erfahren Menschen starken körperlichen Schmerz und wie wirkt er sich auf ihr Selbst- und Weltverhältnis aus? Wie vollzieht sich eine einführende und verstehende Annäherung an andere Menschen? Wie vollziehen sich Prozesse der Wahrnehmung und des Denkens? Wie ist Fremderfahrung, beispielsweise die Erfahrung anderer Kulturen möglich? Was sind die Grundlagen der Sozialität? Wie lassen sich Prozesse des Lernens rekonstruieren?

Verflechtung: Die mit der und durch die Epoché vollzogene Abbauarbeit und das Zurücktreten sollten nicht als Distanzierung missverstanden werden. Epoché bedeutet nicht, sich in den Zuschauerraum zurückzuziehen und einen reinen Beobachterstandpunkt einzunehmen. Vielmehr erfordert sie auch, sich auf den Gegenstand einzulassen, ja sogar, sich ihm auszusetzen. Sicheinlassen und Sichaussetzen sind Vorgänge, die Nähe voraussetzen. Nähe meint einen präreflexiven Zwischenbereich der Verflechtung von Ich und Anderem, der erst in der nachträglichen Reflexion in ein „Hier“ und ein „Dort“, ein „Mein“ und ein „Dein“ usw. aufgegliedert werden kann. In diesem Sinne erfordert der Zugang zu anderen Menschen (ohne den pädagogisches Handeln nicht möglich ist) eine Zulassung von Nähe bei gleichzeitiger Ausübung der Epoché. Damit ist ein Zugang gemeint, der weder auf kognitives Verstehen noch auf das Abarbeiten diagnostischer Checklisten eingengt werden kann. Kognitives Verstehen beruht ebenso wie formales Diagnostizieren darauf, das Zu-Verstehende bzw. Zu-Diagnostizierende durch Rückgriff auf verfügbares lebensweltliches oder wissenschaftliches Vorwissen auf ein bereits Verstandenes zurückzuführen. Demgegenüber ereignet sich die Nähe, von der Phänomenolog:innen sprechen, in einem Zwischenbereich, in dem Eigenes und Fremdes noch verwoben sind.

Konstitutionsanalyse und ontologische Regionen: Was haben phänomenologische Methoden zur Klärung der Gegenstandsbereiche von Fach- und Einzelwissenschaften wie jener der Heil- und Sonderpädagogik beizutragen? In der Anwendung der Methode auf bestimmte Fach- und Einzelwissenschaften zeigen sich neben ihrer Funktion auch ihre Grenzen. Eine Epoché im hier erläuterten Sinn

kann nur die Phänomenologie als Erfahrungswissenschaft *sui generis* durchführen, weil sie von Erfahrungen in ihren allgemeinsten Formen handelt. Das Gegenstandsfeld von Einzelwissenschaften hingegen ist durch je spezifische Erfahrungs- und Praxisfelder gekennzeichnet, in denen bestimmte Vorannahmen und Setzungen gelten. Diese lassen sich nicht konsequent einklammern, weil sie vielmehr die Ausgangspunkte darstellen, von denen aus sich das jeweilige Feld spezifischer Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten erst konstituiert.

Das Gegenstandsfeld der Anatomie etwa würde in dem Moment erodieren, in dem die These von der Existenz eines objektiven Körpers und des Funktionszusammenhangs der Organe als abgrenzbare Entitäten oder Funktionseinheiten eingeklammert wäre. Die Erfahrungen, die Psychoanalytiker:innen in der Behandlung ihrer Patient:innen machen, setzen beispielsweise die These der Existenz des Unterbewussten und seiner tragenden Bedeutung für das aktuelle Seelenleben sowie die Annahme voraus, dass sich das Unterbewusste in symbolischen Formen (etwa des Traums, der Assoziation oder bestimmter Fehlleistungen) äußert. Wie oben dargelegt, lassen sich pädagogische Erfahrungen nicht wirklich denken, wenn nicht in irgendeiner je zu konkretisierenden Form die These der Selbstbestimmungs-, Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit von Subjekten vorausgesetzt ist (vgl. Zirfas 2012). Wenn ich pädagogisch auf einen Menschen schaue, tue ich dies immer vor dem Hintergrund dieser Annahmen.

Ob die These der Existenz von Behinderung eine gleichsam konstitutive Bedeutung für das Erfahrungs- und Praxisfeld der Heil- und Sonderpädagogik spielt, lässt sich an dieser Stelle nicht endgültig entscheiden, da der Unterschied zwischen pädagogischen und heil- und sonderpädagogischen Erfahrungen ohnehin zur Debatte steht. Zumindest aber wird deutlich, dass das Streben nach Dekategorisierung oder Dekonstruktion in einem unauflöselichen Konflikt mit der Forderung der Zentrierung der pädagogischen Aufmerksamkeit um spezifische Eigenschaften, Belange und Bedarfe einzelner Schüler:innen (-gruppen) steht. Die These, dass es Behinderung (in wie auch immer theoretisch konkretisierter Form) gibt, lässt sich nicht konsequent dekonstruieren, ohne zugleich die pädagogische Aufmerksamkeit und das pädagogische Bemühen um die Personen, denen dieses Merkmal zugesprochen wird, aufzulösen.

Als wissenschaftstheoretischer Ansatz, wie ihn Husserl etwa in seinen „phänomenologische[n] Untersuchungen zur Konstitution“ (1952) entwickelt, geht es der Phänomenologie nicht darum, die Fundamente der Wissenschaften zu dekonstruieren, also die Thesen zu widerlegen, die bestimmten wissenschaftlichen Erfahrungen ermöglichend vorausgehen. Vielmehr bietet Husserls Methode der Reduktion die Möglichkeit, diese Thesen, die in der Selbstverständlichkeit wissenschaftlicher Betriebsamkeit oft implizit und unbewusst gesetzt werden, mit dem Mittel der Reduktion aufzuklären und wieder ins Bewusstsein zu rufen. Indem somit die Korrelation von durch unterschiedliche Thesen geleiteten methodischen Zugängen mit fach- und einzelwissenschaftlich spezifischen Erschei-

nungsweisen ins Blickfeld kommt, kann der Geltungsrahmen unterschiedlicher wissenschaftlicher Thesen analysiert werden. Dieses von der theoretischen und methodischen Einstellung einer Wissenschaft abhängige *Feld möglicher Wahrheiten* bezeichnet Husserl als „ontologische Region“ (Husserl 1952, 91), weil mit ihm eine je vollkommen unterschiedliche Vorstellung vom *Sein* wissenschaftlicher Gegenstände einhergeht. Der anatomische Organismus, das Unterbewusstsein, die kollektive Geschichtserinnerung, soziale Strukturen, die Bewegung von Teilchen und Atomen usw. liegen auf vollkommen unterschiedlichen Seins-Ebenen. Thesen der Anatomie sind auf das Erfahrungs- und Handlungsfeld der Anatomie als dessen ontologische Region beschränkt, psychoanalytische Thesen auf das ihre usw. Die Setzung bestimmter Thesen konstituiert nicht nur die fach- und einzelwissenschaftlich spezifischen Erfahrungs- und Handlungsfelder, sondern damit auch ein je eingegrenztes und unterschiedlich definiertes Feld möglicher als wahr geltender Aussagen (vgl. Caminada 2019, 51–54).

Für unsere Untersuchung ist diese auf die regionalen Ontologien gerichtete phänomenologische Perspektive insofern bedeutsam, als sie unser Verständnis von den unterschiedlichen Stilen erweitert. Die Aussagen des empirisch-pragmatischen, kritisch-dekonstruktiven und praktisch-pädagogischen Stils setzen die Gültigkeit je unterschiedlicher theoretischer Grundannahmen sowie je spezifische methodische Vorgehensweisen voraus, die auf der anderen Seite mit einem sich je anders konstituierenden und begrenzenden Bereich als wahr oder gültig anerkannter Aussagen korrespondieren (vgl. Seitzer 2024). So gesehen schaffen wissenschaftliche Stile je eigene ontologische Regionen. Das wiederum erschwert die Verständigung untereinander, weil sich die jeweiligen Aussagen auf ganz unterschiedliche Ebenen beziehen, ohne dass diese Ebenen immer auch transparent sind.

Entwicklung und Spielarten der Phänomenologie

Ogleich sich die Phänomenologie im 20. Jahrhundert zu einer der Hauptströmungen des philosophischen Denkens entwickelt und teilweise sehr heterogene philosophische Denkrichtungen und Ausformungen hervorgebracht hat, lassen sich alle wichtigen Fragestellungen, mit denen sie sich befasst, insofern auf Husserl zurückführen, als diese bereits in seinem Werk aufgeworfen werden. Gleichzeitig ist aber auch festzustellen, dass es keinen Kanon feststehender Fragen, Motive und Konzepte phänomenologischer Forschung gibt. Hatte Husserl mit einem transzendentalphilosophisch ausgerichteten Forschungsprogramm begonnen, hat die Phänomenologie im Laufe des 20. Jahrhunderts eine Reihe von Revisionen erfahren, von denen drei aus unserer Sicht besonders wichtig sind.

Transzendentalphilosophie und Lebensweltorientierung: Erstens zeichnet sich in den späten Werken Husserls bereits eine Verlagerung der Aufmerksamkeit ab: weg von den transzendentalphilosophischen Fragestellungen hin zu einer

Lebensweltorientierung (vgl. Husserl 1976). Diese wurde von Heidegger und später von Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty und Paul Ricoeur ausgebaut und philosophisch weiter ausgeführt. Diese Ansätze begreifen menschliches Bewusstsein als leibliches sowie sozial und historisch situiertes, arbeiten die Geschichtlichkeit, Pluralität und intersubjektive Verankerung der Vernunft sowie ihre vorrationale und präreflexive Fundierung in sinnlich-ästhetischen und praktischen Prozessen heraus. Die menschliche Existenz wird als von Anfang an sozial beschrieben, die Vernunft ist in Netze der Lebenswelt verstrickt. Denkt Husserl Vernunft anfangs noch identitätsphilosophisch, wird sie spätestens im Zuge dieser Erweiterung durch leibliche, sprachliche oder soziale Strukturen dezentriert (vgl. Waldenfels 1994a). Dies hat die weitreichende, insbesondere durch Philosoph:innen der sogenannten Postmoderne thematisierte Folge, dass die Vision eines einheitsstiftenden Bewusstseins und einer universalen Vernunft, die freizulegen sich auch Husserl vorgenommen hatte, ehe er die Lebenswelt als zentrales Thema der Phänomenologie entdeckte, untergraben wird.

Dezentrierung des Subjekts: Zweitens führte die Philosophie von Emmanuel Levinas (2008; 2011) an die Grenzen der Phänomenologie heran. In radikaler Weise vollzieht Levinas eine Dezentrierung der Vernunft und des Subjekts, die er auf die Erfahrung der radikalen Andersheit des Anderen zurückführt. Auch bei Levinas werden Sinn- und Geltungsfragen nicht mehr allein an Akte eines vernünftigen und autonomen Subjekts gekoppelt. Vielmehr beschreibt er menschliche Beziehungen als ethische Relationen, die durch reflexiv erst nachträglich einholbare, mich in die Verantwortung nehmende Ansprüche fundiert werden. Von Husserls Philosophie ausgehend und in scharfer Abgrenzung von Heidegger vollzieht Levinas eine Wende von der Bewusstseinsphilosophie und Ontologie hin zur Ethik, die er als „Erste Philosophie“ versteht, und zu Fragen der Gerechtigkeit (vgl. Stinckes 1993, 84–122).

Phänomenologie und Genealogie: Drittens lässt sich in Anschluss an die beiden ersten Revisionen eine – u. a. an Foucault anschließende – Entwicklung phänomenologischen Denkens rekonstruieren, die die Machtförmigkeit und das Gewalttame beispielsweise des Wissens, sozialer Regulationspraktiken oder moralischer Postulate sowie deren Effekte auf die Subjektconstitution in den Fokus rückt. Hier finden sich auch Studien zur Genealogie zwischenmenschlicher Ansprüche, die vor bzw. unterhalb universalistisch argumentierender Begründungsdiskurse ansetzen. Sie arbeiten das Prekäre und in gewisser Weise Zwielfichtige menschlicher bzw. sozialer Ordnungen und Regelsysteme heraus (vgl. Waldenfels 1987; 2006b) und sind durch eine deutliche Skepsis gegenüber Heilsversprechen aller Art gekennzeichnet (vgl. Fischer u. a. 2001). In Anschluss an diese Spielart der Phänomenologie werden wir im weiteren Verlauf die Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft mit bestimmten reflexiven und kritischen Aufgaben auszuweisen versuchen.

Phänomenologische Pädagogik: Im Laufe der Jahrzehnte blieb phänomenologisches Denken nicht auf die Philosophie beschränkt, sondern wurde in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen aufgenommen. Einige Beispiele hierfür sind die Psychopathologie (Jaspers 1965), die philosophische Anthropologie (Plessner 1975), Psychiatrie (Binswanger 1960; Fuchs 2008b), Medizin (Goldstein 2014), die medizinische Anthropologie (Straus 1956; Buytendijk 1965; Plügge 1967), die Soziologie (Schütz 1932; Schütz/Luckmann 1979), oder, in jüngerer Vergangenheit, die Neurowissenschaften (Thompson 2007; Fuchs 2020).

Auch in der Pädagogik gab es eine lebhafte Rezeption phänomenologischer Ideen. Trotz des intellektuellen Aderlasses, den die Vertreibungs- und Vernichtungspolitik des Nationalsozialismus auch für die Phänomenologie bedeutete, die zunächst im Exil in Belgien, den Niederlanden und Frankreich Fuß fasste (Waldenfels 1992, 40–47), gewann sie in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg auch als Teil der geisteswissenschaftlichen und anthropologischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum allmählich an Verbreitung und Einfluss zurück (Buck 2019; Lippitz 1980; Meyer-Drawe 1984). Im Zuge der sozialwissenschaftlichen und realistischen Wende in den Erziehungswissenschaften hat phänomenologisches Denken jedoch deutlich an Einfluss verloren. Wilfried Lippitz (o. J.) unterscheidet in der historischen Rückschau drei unterschiedliche Ausrichtungen phänomenologischen Denkens und Forschens in der Pädagogik.

Die erste Strömung gehört heute der Vergangenheit an. Sie verfolgte das Programm „einer ‚rein‘ deskriptiven und regionalontologischen Grundlegung und Einheit der Pädagogik als Wissenschaft“ (ebd., 10). Sie war der Idee verpflichtet, dass genaue, theorielose und vorurteilsfreie Beschreibungen die Voraussetzung für empirische Tatsachenforschung bilden. Ein solcher Zugang wurde u. a. als Voraussetzung für das standortgebundene hermeneutische Verstehen angesehen.

Die zweite Ausrichtung ist „lebensweltlich-phänomenologisch“ (ebd., 11) orientiert. Ihr ist der größte Teil der erziehungswissenschaftlichen Arbeiten mit phänomenologischem Zuschnitt zuzuordnen. Hier findet sich ein breites und heterogenes Spektrum von Arbeiten, etwa „fundamentalontologische, subjekt-, diskurs- und wissenschaftskritische, die in der praktisch-philosophischen Tradition der Erziehungs- und Bildungsphilosophie stehen, und hermeneutisch-deskriptive und lebensweltlich-phänomenologische Ausrichtungen konkreter pädagogischer Forschungen“ (ebd., 12). Dieser Ausrichtung rechnet Lippitz auch jene pädagogische Forschung zu, die phänomenologisches Denken mit anthropologischen Motiven verknüpft und sich u. a. für die kindlichen Selbst- und Weltverhältnisse interessiert (vgl. insb. Langeveld 1956).

Die dritte und jüngste Ausrichtung betreibt „subjekt- und diskurskritische, genealogische und ethisch-kommunikative“ (ebd., 14) Forschungen. Hier finden sich Arbeiten „zur Genealogie von Rationalität und ihren Zerrbildern, zur Rehabilitierung vorkognitiver, zwischenleiblich dimensionierter plurivalenter Struktu-

ren des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses“ (ebd., 15). Leiblichkeit, Lebenswelt, das Ausgesetztsein an Andere und Anderes und die Dezentrierung des Subjekts spielen hier eine zentrale Rolle (vgl. insb. Meyer-Drawe 2000). Insbesondere in Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Aufklärung, die auf Vernunft und Autonomie setzt, zeigen diese Studien, „dass insgesamt das Selbstbild des Menschen vielschichtiger und ambivalenter wird“ (Lippitz o. J., 15).

Leiblichkeit und Lebenswelt: Maurice Merleau-Ponty

Von herausragender Bedeutung für das phänomenologische Denken in der deutschen Heil- und Sonderpädagogik – insbesondere in der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Pfeffer 1988; Fornefeld 1989; Stinkes 1993) – sind die Arbeiten des französischen Philosophen Maurice Merleau-Ponty. Da seine Phänomenologie der Wahrnehmung und der Leiblichkeit auch für dieses Buch von grundlegender Bedeutung ist und wir in den folgenden Kapiteln noch ausführlich darauf eingehen werden, sei hier nur eine grobe Skizze seiner Kerngedanken vorausgeschickt.

Lebenswelt: In der Einleitung zu seiner *Phänomenologie der Wahrnehmung* (1966) macht Merleau-Ponty deutlich, wie er sich auf Husserl bezieht und zugleich von ihm abgrenzt. Hierzu ein längeres Zitat: „Phänomenologie ist Wesensforschung – alle Probleme, so lehrt sie, wollen gelöst sein durch Wesensbestimmungen: Bestimmung des Wesens der Wahrnehmung etwa, des Wesens des Bewusstseins. Doch ebenso sehr ist Phänomenologie eine Philosophie, die alles Wesen zurück versetzt in die Existenz und ein Verstehen von Mensch und Welt in der ‚Faktizität‘ fordert. Phänomenologie ist Transzendentalphilosophie, die die Thesen der natürlichen Einstellung, um sie zu verstehen, außer Geltung setzt – und doch eine Philosophie die lehrt, dass Welt vor aller Reflexion in unveräußerlicher Gegenwart ‚je schon da‘ ist, eine Philosophie, die auf nichts anderes abzielt als diesem naiven Weltbezug nachzugehen, um ihm endlich eine philosophische Satzung zu geben. Sie hat es abgesehen auf Philosophie als ‚strenge Wissenschaft‘ – doch gleichwohl ist sie Besinnung auf Raum, Zeit und Welt des ‚Lebens‘. Sie ist der Versuch einer direkten Beschreibung aller Erfahrung, so wie sie ist, ohne Rücksicht auf Probleme genetischer Psychologie oder Kausalerklärungen, wie sie Naturwissenschaft, Geschichte und Soziologie zu bieten vermögen – und doch spricht Husserl in seinen letzten Werken von ‚genetischer Phänomenologie‘, ja ‚konstruktiver Phänomenologie‘“ (ebd., 3).

Diese komprimierten einführenden Worte Merleau-Pontys enthalten den Kern seiner Philosophie. Gegenüber Husserl vollzieht Merleau-Ponty eine wichtige, allerdings bereits bei Husserl angelegte Akzentverschiebung, nämlich weg von einer Fokussierung auf das individuelle Bewusstsein hin zu einer stärkeren Beachtung der Lebenswelt. Während Husserl in seinem Frühwerk der Frage nachging, wie Welt im intentionalen Bewusstsein konstituiert wird, um allge-

meine „Bestimmungen des Wesens“ der Erfahrung vorzunehmen, fragt Merleau-Ponty nach dem Fundament dieser Konstitutionsprozesse. Dieses Fundament entdeckt er in Husserls Konzept der Lebenswelt. „Zurückgehen auf die ‚Sachen selbst‘ heißt zurückgehen auf diese aller Erkenntnis vorausliegende Welt, von der alle Erkenntnis spricht und bezüglich deren alle Bestimmung der Wissenschaft notwendig abstrakt, signitiv, sekundär bleibt, so wie Geographie gegenüber der Landschaft, in der wir allererst lernten, was dergleichen wie Wald, Wiese und Fluss überhaupt ist“ (Merleau-Ponty 1966, 5). Die Lebenswelt, so kann man grob zusammenfassen, gilt als der Horizont von unbefragten Selbstverständlichkeiten und nicht nur als Sinnfundament und Untergrund der Einzelwissenschaften, sondern auch der Philosophie. Es handelt sich, ganz einfach ausgedrückt, um die uns selbstverständliche Welt, in der wir mit anderen leben, auf die all unser Nachdenken, unsere Sorgen und unser Handeln bezogen ist, noch ehe sich etwa durch wissenschaftliche Reflexion ein Kontingenzbewusstsein einschleicht.

Wie schon Husserl darlegt, leben wir in dieser Lebenswelt stets als „Person unter Personen“ (Husserl 1952, 372). Dies bedeutet zweierlei. Erstens gilt, dass wir der Lebenswelt stets in dem Modus zugewandt sind, den Husserl als „personalistische Einstellung“ (ebd., 139) bezeichnet. Unsere Person ist das, was für uns „eine geistige Individualität hat, ihre intellektuellen, praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihren Charakter, ihre Sinnesart“ (ebd.). Es handelt sich also um die Bezugsgröße, die wir heute gemeinhin als Identität bezeichnen würden. Schon Husserl bemerkt aber, dass sich diese Bezugsgröße – und hierin liegt der zweite Aspekt – nicht aus sich selbst heraus bildet und dass ihre Stabilität und Konsistenz keineswegs selbstverständlich sind. Vielmehr nimmt unsere Person je schon Teil an einer geteilten, intersubjektiven und auch objektiven Welt, an geteilten ‚geistigen‘ Objekten, gesichertem Wissen, geläufigen weltanschaulichen Ansichten, sinn- und bedeutungstiftenden Narrativen und präformierten Strukturen, wie etwa der geteilten Sprache, kulturellen Formen und Symbolsystemen, gängigen Sitten und Umgangsformen, infrastrukturellen und institutionellen Einrichtungen, allgemeinen Organisationsformen des Zusammenlebens und der individuellen Lebensbewältigung usw. Die Lebenswelt ist somit bis in ihre Tiefenstruktur sozial durchformt. Sie ist aufgeschichtet aus geteilten Wissenssedimenten, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsroutrinen und Strukturen einer Gesellschaft (Dzwiza-Ohlsen 2019, 5). Auch mein präreflexives und reflexives Selbstverhältnis schöpfe ich nicht aus mir allein. Es aktualisiert, verstetigt und verändert sich vielmehr innerhalb dieser sozialen, geschichtlichen Welt, die zugleich den Spielraum und die Grenze all meiner Möglichkeiten der Selbstbezugnahme darstellt.

Für Merleau-Ponty ist vor allem dieser Aspekt der Sozialität und Intersubjektivität der Lebenswelt von zentraler Bedeutung. Neben dem Rückgang auf die „Sachen selbst“ radikalisiert er damit die Akzentverschiebung vom einzelnen Bewusstsein auf die Dimension der Sozialität, die sich schon in der Entwicklung von

Husserls Früh- zu seinem Spätwerk andeutet (vgl. Caminada 2019). Die Leiblichkeit, auf deren Bedeutung als primäres Thema der Phänomenologie Merleau-Pontys im Folgenden konkreter eingegangen wird, spielt bei dieser Fokusverschiebung eine zentrale Rolle.

Leiblichkeit: Neben der stärkeren Hinwendung zur Lebenswelt vollzieht Merleau-Ponty mit seinen Arbeiten zur Leiblichkeit eine weitere, das Denken Husserls aufnehmende Schwerpunktverlagerung phänomenologischen Denkens. Indem Merleau-Ponty die menschliche Wahrnehmung und Sinnlichkeit in den Blick nimmt, führt er Husserls transzendentes Subjekt zurück auf ein inkarniertes, sinnliches, in der Welt lebendes, das heißt ein leibliches Subjekt. Der Konstitutionsprozess, also die Weise, wie sich unsere soziale, kulturelle und geschichtliche Umwelt in unsere Erfahrung durch Prozesse der Sedimentierung und Habitualisierung einschreibt, vollzieht sich Merleau-Ponty zufolge durch unseren Leib hindurch.

Unser leibliches, inkarniertes Sein ist *Sein zur Welt*: Leiblich wenden wir uns den Dingen zu oder kehren ihnen den Rücken. Indem wir sie wahrnehmen und berühren, erfahren wir sie und eigentlich werden sie erst hierdurch zu Gegenständen. Der Leib, der Subjekt und Objekt in eins ist, bestimmt meine „Ständigkeit“, meine Perspektive, denn ich kann meinen Leib selbst nicht zu einem Gegenstand machen – „ich bin mein Leib“ (Merleau-Ponty 1966, 180). An anderer Stelle heißt es: „Kurz, mein Leib ist nicht einfach ein Gegenstand unter all den anderen Gegenständen, ein Komplex von Sinnesqualitäten unter anderen, er ist ein für alle anderen Gegenstände empfindlicher Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche Bedeutung verleiht“ (ebd., 276). Das Verhältnis des Menschen zur Welt gründet demnach in seiner Leiblichkeit. Die Welt ist mir nicht primär kognitiv oder begrifflich gegeben, sondern prä-reflexiv: Sie geht der Versprachlichung, dem kategorialen Einordnen, dem Nachdenken, der logischen Strukturierung der Erfahrung voraus; sie ist der Boden, von dem aus und auf den bezogen all dies geschieht.

Neben der Lebenswelt (und damit der Sozialität) ist auch die Leiblichkeit von fundierender Bedeutung für unser Verhältnis zu den Dingen und zur Welt. „Die Perspektivität, Beweglichkeit und Affektion der Dinge verweist auf den Leib, dessen Hier den ‚Nullpunkt‘ bildet, nach dem alles andere sich räumlich orientiert, der ferner anderes bewegt, und der fremde Reize empfindet, indem er sich selbst spürt“ (Waldenfels 1992, 32). Insofern ist der Leib Husserl zufolge „Umschlagstelle“ zwischen Natur und Geist (ebd.). Die eingangs angedeutete wechselseitige Verweisung von Subjekt und Objekt ist durch die menschliche Leiblichkeit gegeben, die beiden Bereichen zugehört: der Welt der Gegenstände und der Sphäre des Bewusstseins, denn mein Leib ist beides, er ist sichtbar und sehend, er ist fühlbar und fühlend in einem.

Fungierende Intentionalität: Es mag ein wenig irritieren, dass gerade der Leib als die Umschlagstelle gelten soll, durch die sich die außerpersönliche Welt unserer Erfahrung einschreibt. Ist nicht der eigene Leib mit der uns am nächsten liegenden, intimsten und persönlichsten Schicht unserer Subjektivität zu identifizieren? Welche Struktur sollte – um eine bekannte Unterscheidung Fichtes zu verwenden – mehr dem Bereich des ‚Ich‘ und weniger dem des ‚Nicht-Ich‘ angehören, als die meiner Leiblichkeit? Aufgrund der Ambivalenz des Leibes, durch die er weder ganz der Welt noch unserer Subjektivität anzugehören scheint, bildet der Leib für Merleau-Ponty jedoch gerade eine *vorpersönliche* Schicht der Subjektivität. Der Leib ist in gewisser Weise Teil unserer physischen und sozialen Umwelt, jedoch einer Umwelt, die wir paradoxerweise selber sind (Merleau-Ponty 1966, 5, 245, 296). Er ist somit auf eine Weise *zur Welt*, die noch vor unserer bewussten, absichtlichen und reflexiven Bezugnahme liegt. Diese Bezugnahme findet also nicht durch uns statt. Vielmehr sind wir, was wir sind, durch diese Bezugnahme, die zu jeder Zeit unseres wachen und schlafenden Lebens immer schon stattfindet. Zu jeder Zeit atmen, sehen, hören, riechen, laufen, stehen, ruhen, hantieren, gesticulieren, lachen oder weinen wir. Manche dieser leiblichen Regungen, Ausdrucks- und Handlungsbewegungen können wir *auch* absichtlich durchführen. Sie ‚geschehen‘ jedoch ebenso ohne unsere Absicht, sodass wir uns etwa selbst dabei erwischen können, wie wir mit dem Fuß im Takt der Musik wippen, wie wir auf die sich im Supermarkt ereignende Szene der Zurschaustellung zwischenmenschlicher Abgründe starren, aus Verlegenheit am Etikett einer Bierflasche knibbeln, gesticulierend mit den Händen einen Gedanken zu formen versuchen, für den wir die richtigen Worte noch suchen. Diese besondere Form der Intentionalität, die vor unserer Initiative immer schon stattfindet und den unabsichtlichen, vor-reflexiven Untergrund all unserer Absichten und bewussten Denkkakte bildet, bezeichnet Merleau-Ponty als „fungierende Intentionalität“ (ebd., 474 ff.).

Der als Akt verstandenen (das heißt durch ein aktives Subjekt vollzogenen) und das Gegenstandsbewusstsein begründenden Intentionalität, wie sie oben erläutert wurde, liegt demnach eine sie ermöglichende latente Intentionalität zugrunde, die Merleau-Ponty mit Husserl „fungierend“ nennt. Sie besteht nicht aus absichtlichen Akten, die Bewusstseinsgegenstände konstituieren, sondern liegt diesen Konstituierungsprozessen zugrunde. Damit meint Merleau-Ponty, dass wir leiblich in gewisser Weise immer schon bei den Dingen sind, ehe wir unsere Aufmerksamkeit aktiv auf diese lenken oder über sie zu reflektieren beginnen. Fungierende Intentionalität hat deshalb eine stark passive, oder besser vorpersönliche oder präreflexive Tönung. Passiv ist sie, insofern sie als eine Art grundlegender Rezeptivität verstanden werden kann, die in jeder Wahrnehmung, aber auch „in allem motorischen, affektiven, sexuellen, sprachlichen, kulturellen und sozialen Verhalten“ (Waldenfels 1992, 60) am Werk ist und ohne die die Aktintentionalität gar nicht möglich wäre.

Diese Passivität ist allerdings, wie die obigen Beispiele anzeigen, keineswegs statisch oder apathisch vorzustellen. Für Merleau-Ponty sind Wahrnehmung und Bewegung untrennbar verwoben. Der wahrnehmende Leib nimmt zu jeder Zeit an der Welt, die er wahrnimmt, teil, indem er ihr tastend, hörend, fühlend, ja sogar handelnd entgegenkommt, ehe ich mich absichtlich auf sie zubewege. Selbst, wenn jede Bewegung des Leibes gehemmt ist, weil jemand etwa ‚starr vor Angst‘ ist, entspricht der Leib der Welt, indem er sich ohne Steuerung durch ein bewusstes Ich zu ihr verhält. Es gibt, wie Merleau-Ponty feststellt, eine „vorpersönliche Existenz meiner Sinnesfunktionen“ (Merleau-Ponty 1966, 386), durch die mein Leib mich der Welt immer schon entgegenbringt.

Die Rede vom Leib als einer vorpersönlichen Struktur hat weitreichende Konsequenzen, die sich hier nur anhand eines Beispiels andeuten lassen: Ist mein Leib eine vorpersönliche, durch seine soziale Welt geformte Struktur, bedeutet dies, dass selbst meine intimsten Gefühle nicht privat sind. Sie haben vielmehr Teil an einem allgemeinen Fühlen, das erst durch diese Teilhabe die spezifische Form meines individuellen Gefühlslebens annimmt. Die fungierende Intentionalität ist von größter Bedeutung für das später noch ausführlich darzulegende Verständnis von Leiblichkeit.

Responsive Rationalität: Die fungierende Intentionalität liegt also der Aktintentionalität und damit jedem Thematisieren voraus. Das meint die bereits zitierte Aussage Merleau-Pontys, jede Form von Reflexion sei Rückgang auf eine sich zu jeder Zeit bereits im Gang befindliche präreflexive Weltzuwendung (Merleau-Ponty 1966, 281). Der von Merleau-Ponty entwickelte doppelte Ausgang von Leiblichkeit und Lebenswelt führt demnach zu einem Konzept von Rationalität, das sich von der engen Verkoppelung von Rationalität mit Bewusstsein und Intentionalität abgrenzt. Waldenfels (1994a) nennt dieses Konzept, mit dem er ein erweitertes Rationalitätsfeld zu begründen versucht, „responsive Rationalität“ (ebd., 333). Demnach ist Rationalität als eine spezifische Antwort auf vorgängige, von Menschen, Dingen, sozialen Konstellationen, leiblichen Regungen usw. ausgehende Ansprüche und Zumutungen zu verstehen. Responsive Rationalität ist eine Weise, auf Fremdes als etwas jenseits etablierter Ordnungen Liegendes einzugehen, ohne dessen nicht einholbaren Überschuss an Bedeutung zu eliminieren und einer vorgegebenen Ordnung des Wissens einzuverleiben.

Wenn wir etwa nach den passenden Worten suchen, um ein Gefühl auszudrücken, ist dieses Gefühl bereits ‚da‘, etwa in einem diffusen leiblichen Empfinden, in den möglichen Sinn- und Bedeutungszusammenhängen einer Situation oder in der Atmosphäre, die eine Gesprächssituation umgibt. Dies jedoch bedeutet nicht, dass dieses Gefühl eindeutig und nur auf eine Weise rationalisierbar ist. Jedes Wort, das wir wählen, um einer Erfahrung Ausdruck zu geben, bedeutet also zugleich eine Realisierung, aber auch Verknappung möglicher Sinn- und Bedeutungsanschlüsse. Der sprachliche Ausdruck ist also einer vorsprachlichen Welt auf der Spur, ohne diese je ganz in sich aufgehen lassen zu können. Von einer

responsiven Rationalität auszugehen, die in der Reflexion also auf Vorreflexives zurückgeht, ohne dieses je ganz einholen zu können, impliziert eine Infragestellung des Primats der Vernunft, ohne diese jedoch aufzugeben. Das Konzept der responsiven Rationalität ist vielmehr als Antwort auf die Frage zu verstehen, „was es für ein Wesen, das einen Leib hat und ein Leib ist, bedeutet vernünftig zu sein“ (Meyer-Drawe 1996, 49, vgl. auch Stinkes 2008, 91 ff.). Im Gegensatz zu einer souveränen und autonomen Vernunft, die sich am Anfang einer bestenfalls universalen Erkenntnis wähnt, ist eine responsive Vernunft, die sich als Rückgang der Reflexion auf Vorreflexives versteht, „sekundär, unaufhebbar nachträglich und abhängig von einem vorthoretischen, präreflexiven Leben, weshalb sie sich als unabschließbar zeigt“ (Stinkes 1993, 15).

Zwischenleiblichkeit und Verflechtung: Das Konzept der responsiven Rationalität nimmt seinen Ausgang beim Verständnis der Leiblichkeit als Zwischenleiblichkeit und der Verflechtung von Eigenem und Fremdem sowie Ich und Welt. Es impliziert einen Subjektbegriff, der sich wie unser obiger Entwurf deutlich vom Ideal des Neuhumanismus und der Aufklärung absetzt, ohne jedoch in einen Irrationalismus zu verfallen. Er arbeitet ein Geflecht von Sinnüberkreuzungen, -überschneidungen und -vermischungen heraus, die ohne zentrierende Mitte oder übergreifendes Ordnungsprinzip auskommen. So wird in Abgrenzung von identitätsphilosophischen Entwürfen eine Genealogie unserer leiblichen und sinnlichen Natur, sozialer Ordnungen, des Wissens und der Sprache sichtbar. „Ordnungs-, Regel- und Kriteriensysteme entstehen aus heterogenen und fremdbezüglichen Wurzeln und prekären, oftmals intransparenten Verflechtungen des Handelns, Sprechens und der leiblich-sinnlichen Auseinandersetzung des Menschen mit den Dingen“ (Lippitz o. J., 8).

Die Figur der Verflechtung, auch Überkreuzung und Chiasmus genannt, nimmt für das Denken in Merleau-Pontys posthum veröffentlichtem Spätwerk *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (2004) eine zentrale Bedeutung ein. Grob zusammengefasst, radikalisiert und konturiert Merleau-Ponty das Verhältnis zwischen Leib und Welt durch die Figur der Überkreuzung und Verflechtung, die sich als Denkfigur dadurch auszeichnet, einerseits eine enge Verwobenheit, das Aufeinander-Zulaufen verschiedener Seiten zu versinnbildlichen, zwischen denen zugleich ein untülgbarer Abstand bleibt, der also das Rätsel ihrer Verbindung offenhält. Das Rätsel liegt darin, dass das Sehen und die Sichtbarkeit der Welt ebenso wie verschiedene Modi der sinnlichen, rationalen, emotionalen, motivationalen, subjektiven und intersubjektiven Weltzuwendung weder ineinander aufgehen noch sich voneinander lösen lassen. Merleau-Ponty spricht daher von einem Element, in dem die gemeinsame Verwandtschaft von Leib und Welt gründen muss: „dem Fleisch der Dinge“ (ebd., 175).

Zusammenfassung: Wir haben in diesem Kapitel bisher auf eher grundlegender Ebene zu zeigen versucht, weshalb die Phänomenologie aus unserer Sicht als eine vielversprechende Möglichkeit erscheint, sich – erkenntnis- bzw. wissenschafts-

theoretisch und methodologisch – möglichst vorurteilsfrei dem Gegenstand und den zentralen Problemen der Disziplin zu nähern, ohne in die Extreme eines empiristisch grundierten Objektivismus oder (radikalen) Konstruktivismus zu verfallen. Als zentrale Aspekte haben wir vorab die folgenden zu markieren versucht:

- der Rückgang auf die Erfahrung in *statu nascendi*;
- der Versuch der Wiedergewinnung von Leiblichkeit und Lebenswelt für die Bearbeitung grundlegender wissenschaftlicher Fragen;
- die Infragestellung der scheinbar eindeutigen Unterscheidbarkeit von Subjekt und Objekt;
- die Epoché als Verfahren der methodischen Einklammerung von Wissen und wissenschaftlichen Vorurteilen;
- das Verfahren der prägnanten und variierenden Beschreibung.¹⁶

Nach diesen vorbereitenden Überlegungen kehren wir zum Topos der Erfahrung zurück, den wir nachfolgend vertiefend betrachten wollen.

2.3 Dritter Anlauf: Die Fundierung der Erfahrung in der Leiblichkeit

Trotz verschiedener wissenschaftshistorisch belegbarer Versuche der Ausschaltung der subjektiven Aspekte der Erfahrung bzw. ihrer methodischen Einhegung bleibt festzuhalten, dass Subjektivität unleugbar „ein Teil der Gesamtwirklichkeit ist“ (R. Puster 2010, 510). Dies bleibt sie auch dann, wenn sie im Rahmen der methodischen Restriktionen eines a-perspektivischen und nicht-situierten Objektivismus keinen Platz hat und daher nicht zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird bzw. nur als auszuschaltendes Problem in den Blick gerät. Faktisch lässt sie sich nicht tilgen.

Tatsächlich beruht, wie die auf Husserl zurückgehende Phänomenologie zeigt, nicht nur die alltägliche, unkritisch-naive Erfahrung auf Leistungen eines leiblichen, inkarnierten Subjekts, sondern auch die Erkenntnisweisen der Wissenschaft – also auch die des Empirismus. Insofern ist die Phänomenologie nicht allein für die Erkenntnistheorie im Allgemeinen von Interesse, sondern auch für den hier vorgenommenen Versuch, den Begriff der Erfahrung nicht vorschnell methodisch einzugrenzen. Husserl (1976) betont in seinen Untersuchungen, dass die Agenda des wissenschaftlichen Empirismus im 19. Jahrhundert darin bestand, die Subjektivität aus den Wissenschaften zu tilgen und den Topos der Erfahrung empiristisch zu verengen. Wie Merleau-Ponty schreibt, nähern sich der Empiriker:innen den Empfindungen, „so wie man die Fauna eines fernen Landes beschreibt – ohne irgend daran zu denken, dass er ja selbst wahrnimmt,

16 Die Bedeutung der Phänomenologie als Methode für die Theoriebildung und die qualitative Forschung in der Pädagogik arbeitet Malte Brinkmann (2015a; 2015b; 2021) heraus.

selbst wahrnehmendes Subjekt ist“ (Merleau-Ponty 1966, 244). Diese Versuche werden einer phänomenologischen Kritik unterzogen, die zeigt, dass unser Zugang zu den Dingen auf einem Primat der Wahrnehmung beruht – einer Wahrnehmung allerdings, die weder auf das Registrieren von Sinnesdaten noch auf eine im Subjekt zu verortende Konstruktionsleistung reduziert werden kann.

Naivität des Alltagsbewusstseins: In der Regel begnügt sich das Alltagsbewusstsein mit der unhinterfragten Vertrautheit der Dinge und nimmt sie als gegeben hin. Wenn Unbekanntes oder Fremdes auftaucht, wird dieses so weit wie möglich in Bekanntes und Vertrautes überführt. Nur wenn dies nicht gelingt, sehen sich Subjekte oder Kollektive gezwungen, ihre Schemata der Deutung von Wirklichkeit so zu verändern, dass die zunächst nicht in das aktuelle Wissen einzuordnende Erfahrung nun doch an bereits Bekanntes oder Gewusstes anschließbar und erklärbar bzw. verstehbar wird (vgl. Schütz/Luckmann 1979, 30 ff.). Auch in diesem Fall werden jedoch die Leistungen des Subjekts bei der Konstitution von Wirklichkeit nicht eigens reflektiert.

Naivität des Empirismus: Aber nicht nur das Alltagsbewusstsein ist durch eine gewisse Naivität geprägt, sondern auch der wissenschaftliche Empirismus. Dessen Naivität besteht nach Husserls Untersuchungen darin, dass die Gegenstände der Erfahrung bzw. der Erkenntnis als objektiv gegebenes Substrat vorausgesetzt werden (vgl. Husserl 1976, 130 ff.). Demgegenüber schlagen die verschiedenen Spielarten der Phänomenologie einen anderen Weg ein. Mit ihrem Rückgang auf die Leistungen des Bewusstseins, auf die Leiblichkeit, die Lebenswelt und die damit gegebene auch soziale, kulturelle und geschichtliche Situiertheit des Subjekts sowie auf die fundierende Bedeutung des Horizontes zeigen sie einerseits, dass die Erfahrungen des Subjekts eine originäre Quelle der Wirklichkeitserkenntnis sind. Sie arbeiten aber auch ihre Bedeutung für die Konstitution der Erkenntnisgegenstände und des auf sie bezogenen Wissens heraus. Sie zeigen, dass die Erfahrung ein nicht hintergebar Modus der Gegenstands- bzw. Wirklichkeitserkenntnis ist.

Produktivität und Transformativität der Erfahrung: Während der empiristische Erfahrungsbegriff durch die Begrenzung auf ein Verfahren der Prüfung künstlich eingegrenzt wird, greifen alltägliche Erfahrungen viel weiter: Sie ermöglichen neue Einsichten. In den Worten László Tengelyis durchkreuzt eine Erfahrung Erwartungen und bringt Neues hervor. Zwar kann sie durchaus darin bestehen, dass eine vorgängige Erwartung oder Vermutung bestätigt wird. Auch wenn eine solche Erfahrung nichts grundsätzlich Neues hervorbringt, verändert sie etwas auf entscheidende Weise: Sie weist „in concreto auf [...], was wir bis dahin in abstracto wussten. [...] Das Neue, das hier mit der Erfahrung aufkommt, betrifft hier nicht so sehr unseren Wissensgehalt, als vielmehr den Vollzugssinn des Gewusstes“ (Tengelyi 2007, 9). Um das an einem Beispiel zu erläutern: Ab einem gewissen Alter wissen alle Menschen, dass sie und alle anderen endlich und sterblich sind. Aber erst die Erfahrung des Verlustes eines geliebten Menschen führt ihnen die

existentielle, das Leben verändernde oder sogar erschütternde Bedeutung des Todes vor Augen. Vielleicht haben sie sich sogar schon vorzustellen versucht, wie es sein könnte, einen solchen Verlust zu durchleben; aber wenn diese Situation eintritt, werden sie sehr wahrscheinlich die Erfahrung machen, dass es doch anders ist, als sie antizipiert hatten.

Erfahrung und Sinnbildung: Wie Tengelyi im weiteren Verlauf zeigt, umfasst Erfahrung aber mehr als die Durchkreuzung einer Erwartung; dies würde sie an eine negative Bestimmung binden. „Eine Erwartung wird immer nur dann durchkreuzt, wenn etwas als etwas anderes – dieses als jenes – erscheint. Damit kommt jedoch ein Sinn auf, der wohl eine Andersheit in sich schließt, sich aber auf die Erfahrung einer bloßen Nichtigkeit schon deshalb nie zurückführen lässt, weil ohne die Entstehung von etwas Neuem keine Enttäuschung von alten Erwartungen denkbar ist“ (Tengelyi 2007, 11). Aufgrund der Kopplung von Negation und Neuem in der Erfahrung erweist sich etwas nun „als etwas anderes“ (ebd., 13). Eine Erfahrung zu machen bedeutet demnach, dass sich die „Als-Struktur“ (ebd.) verändert und ein neuer Sinn herausbildet. Darüber hinausgehend zeigt Tengelyi, dass es nicht nur „keine Erfahrung ohne Sinnbildung gibt“ (ebd., 14), sondern auch keine Sinnbildung ohne Erfahrung“ (ebd.). Das liegt, wie vorab schon angedeutet, daran, dass „einzig und allein die Erfahrung als Enttäuschung von Erwartungen [...] etwas als etwas anderes – dieses als jenes – erscheinen lässt, noch bevor eine prädikative Aussage in Worte gefasst, ein Satz ausgesprochen, ja überhaupt ein Urteil gebildet wird“ (ebd., 14). Aus diesem Grund lässt sich die Erfahrung nicht nur nicht auf ein experimentelles Prüfverfahren reduzieren, sondern auch nicht auf eine kognitiv generierte und sprachlich gefasste Information. „Wir können die Erfahrung demnach als einen unausdrücklichen Sinnbildungsprozess bestimmen, der sich auf eine Sinnggebung durch das Bewusstsein nicht zurückführen lässt“ (ebd., 15).

Signifikative Differenz: Dabei ist zu beachten, dass der Prozess der Versprachlichung einer Erfahrung deren Gehalt verändert. Durch eine kategoriale Überformung wird ein Bedeutungsüberschuss erzeugt. Das bedeutet, dass der „begriffliche Ausdruck einer Erfahrung [...] mehr als die ausgedrückte Erfahrung selbst“ (ebd., 17) enthält. In Anschluss an Husserl bezeichnet Tengelyi diesen kategorialen Bedeutungsüberschuss als Ergebnis „einer Sinnstiftung [...], die auf eine Sinnbildung zurückgeht, ohne darin aufzugehen“ (ebd.). Diese Verschiebung zwischen einer Erfahrung und ihrem sprachlichen Ausdruck lässt sich im Anschluss an Husserls Unterscheidung zwischen Intuition und Signifikation auch als „Signifikative Differenz“ (Waldenfels 2002b, 28) bezeichnen.

Die phänomenologische Untersuchung der Weise, wie sich Erfahrung vollzieht, und die Einsicht in die Verschränkung von Akt und Gegenstand haben weitreichende Konsequenzen. Nunmehr können die Gegenstände nicht mehr von den Akten des Bewusstseins abgelöst und als fixe Entitäten an sich begriffen werden. Wie oben schon gesagt wurde, ist der Gegenstand vor dem Hintergrund dieser

Einsicht „nicht einfach ein und derselbe, er erweist sich als derselbe im Wechsel von Gegebenheits- und Intentionsweisen, in denen er aus der Nähe oder aus der Ferne, von dieser oder von jener Seite erschaut, in denen er wahrgenommen, erinnert, erwartet oder phantasiert, in denen er beurteilt, behandelt oder erstrebt, in denen er als wirklich behauptet, als möglich oder zweifelhaft hingestellt oder negiert wird“ (Waldenfels 1992, 15). Wie Waldenfels zeigt, sind auch historische und kulturelle Kontexte (etwa institutionalisierte Praktiken der Bearbeitung von Natur, die Verfügbarkeit technischer Hilfsmittel oder die selektive und exklusive mediale Aufarbeitung von Information) für die Gegebenheitsweisen des Gegenstandes relevant. Deshalb ist die Phänomenologie keineswegs nur Transzendentalphilosophie, sondern eine „mundane“, auf die Welt in ihrer ganzen Fülle gerichtete Philosophie, die „die Existenz und ein Verstehen von Mensch und Welt in der ‚Faktizität‘ fordert“ (Merleau-Ponty 1966, 3).

Die umrissenen Grundzüge der Phänomenologie der Erfahrung sollen nachfolgend anhand von sechs miteinander verschränkten Aspekten weiter aufgeschlüsselt und ausdifferenziert werden: Leiblichkeit, Horizontalität der Erfahrung, das Problem der sogenannten ‚Doxa‘, Intentionalität und Zeitlichkeit der Erfahrung, Erfahrung als ‚Pathos‘ und Responsivität. Die Leiblichkeit bildet jedoch in gewisser Weise ein Oberthema, da alle anderen Aspekte, etwa die horizontale, zeitliche, pathische und responsive Struktur unauflöslich damit verknüpft sind, dass Erfahrungen immer diejenigen eines inkarnierten Bewusstseins sind.

Leiblichkeit

Merleau-Ponty zufolge ist der Leib nicht nur Medium des menschlichen In-der-Welt-Seins, sondern auch seines „Habens“ einer Welt. Durch den Leib wird uns die Welt zugänglich, er ist „das Subjekt der Wahrnehmung“ (Merleau-Ponty 1966, 263) und zugleich „Erkenntniswerkzeug“ (ebd., 403).

Ambiguität des Leibes: Wie erwähnt, bedeutet Leibliches In-der-Welt-Sein, dass wir nicht nur einen Körper haben, sondern auch unser Leib sind. Betont das Körperhaben die Unterscheidung zwischen dem Körper und einem Subjekt, dem dieser Körper zugehört, betont das Leibsein, dass die (in diesem Fall menschliche) Existenz eine leibgebundene ist. „Welthabe“ bedeutet, dass die Welt vermittels des Leibes erfahren (und manchmal auch erlitten) wird und vor aller Reflexion bereits eine leiblich interpretierte Welt ist. Wie Alloa u. a. betonen, „fällt der Leib als gelebter Körper nicht unterschiedslos mit dem psychisch erlebten Körper in eins; nicht nur stellt er einen Überschuss über das Körperding dar, er leistet zugleich einer vollständigen Reduktion auf ein transparentes Bewusstsein Widerstand“ (Alloa u. a. 2012, 2). In diesem Sinn sagt Merleau-Ponty, dass der Leib als Bedingung der Möglichkeit der Gegenstandserfahrung „selbst nie Gegenstand, niemals ‚völlig konstituiert‘“ (Merleau-Ponty 1966, 117) ist. Dies drückt schon Husserl aus, in-

dem er den Leib als „merkwürdig unvollkommen konstituiertes Ding“ (Husserl 1952, 159) bezeichnet, weil der Leib, „der mir selbst als Mittel aller Wahrnehmung dient, [...] mir bei der Wahrnehmung seiner selbst im Wege“ (ebd.) steht. Anders gesagt: Der sinnliche und sinnstiftende Leib kann niemals ganz reflexiv eingeholt und damit zu einem begrifflich fixierten Gegenstand des Bewusstseins werden. Da er „zwischen reinem Subjekt und Objekt eine dritte Seinsweise bildet, büßt das Subjekt selbst seine Reinheit und Transparenz ein“ (ebd., 401).

Dies hat eine weitreichende Implikation. Da der Leib nicht wie ein Stein, ein Buch oder eine blühende Linde zu einem Gegenstand des Bewusstseins werden kann, unterläuft er „die kategoriale Trennung zwischen materiell vorliegendem Körper und psychischem Erleben, zwischen physis und psyche“ (Alloa u. a. 2012, 2) und eröffnet eine Ebene, „die dieser Unterscheidung vorausliegt“ (ebd.). Auch wenn sie analytisch unterscheidbar sind, sind Leib und Bewusstsein in der Erfahrung keine getrennten Entitäten oder Substanzen, sondern miteinander verstrickt. Bewusstsein ist demnach stets leibliches Bewusstsein.

Präreflexivität: Die Welt erschließt sich uns nicht allein durch absichtliche und begrifflich oder kategorial verfasste Operationen des Unterscheidens und Bezeichnens, sondern bereits auf einer vorbegrifflichen, vorlogischen und vorreflexiven Ebene: Durch Atmosphären, Empfindungen, Sinneswahrnehmungen, Bewegungen usw. sind wir in der Welt und scheint in unserem Bewusstsein eine Welt auf. Merleau-Ponty folgend kann man sagen, dass die Leiblichkeit den nicht hintergehbaren und konstitutiven „Boden“ bildet, „vor dem ein Bewusstsein oder ein Subjekt zur Erscheinung kommt“ (Bermes 2022, 107). Wie Bermes in einer prägnanten Zusammenfassung der Phänomenologie des Leibes bei Merleau-Ponty schreibt, ist „der Leib nicht das Werkzeug des Bewusstseins [...], Handlungen auszuführen. Die persönlich bewusste Existenz folgt dem in der Welt verankerten Leib als natürlichem Ich, das immer schon Sinnstrukturen entwirft und übernimmt“ (ebd.). Deshalb ist der Leib zugleich auch „Subjekt des Verhaltens“ (Merleau-Ponty 1966, 403).

Durch Formulierungen wie diese entsubjektiviert Merleau-Ponty die Wahrnehmung und das Verhalten – aber in einem anderen Sinn, als wie wir ihn oben dem Begriff der Entsubjektivierung gegeben haben. Es geht nicht darum, die Wahrnehmung von jemandem, der etwas wahrnimmt und das Verhalten von jemandem, der sich verhält, vollkommen abzukoppeln, sondern um die Frage, ob ich meine Wahrnehmung und mein Verhalten wirklich mir selbst zuschreiben kann. Merleau-Ponty zufolge ist es, würde man „die Wahrnehmungserfahrung in aller Strenge zum Ausdruck bringen“ (1966, 253), nicht richtig zu sagen, ‚ich nehme wahr‘. Vielmehr „müsste ich sagen, daß man in mir wahrnimmt“ (ebd.). Entsubjektivierung der Wahrnehmung bedeutet also das Subjekt von einem Ursprung zu einem Bezugszentrum zu machen. Es ist nicht Initiator seiner Wahrnehmung, sondern ihr Teilhaber oder von ihr betroffen. Lambert Wiesing spricht daher pointiert von einem „Mich der Wahrnehmung“ (2015).

Exzentrizität: Nun sind wir aber nicht nur unser Leib, sondern wir haben auch einen Körper. Das Bewusstsein, einen Körper zu haben, geht auf eine Distanzierungs- oder Dezentrierungsbewegung zurück, die Plessner als Exzentrizität bezeichnet (vgl. Plessner 1975, 288 ff.). Sie ermöglicht es, auf Abstand zu den unmittelbaren Gegebenheiten der eigenen Existenz zu gehen und sie zu reflektieren. Durch die Exzentrizität wird es möglich, die physischen Aspekte der leiblichen Existenz als Körper zu erfahren, eines Körpers, von dem wir wissen, dass es der eigene ist, ohne dass wir mit ihm identisch wären. Allgemeiner ausgedrückt ist die Exzentrizität Voraussetzung für die Entstehung der Idee der Objektivität, etwa der Objektivität des Körpers, der dann als komplexer biologischer oder funktionaler Organismus zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen werden kann. Jedoch setzt die Exzentrizität die fundierende und zentrierende Schicht des Leibseins nicht außer Kraft. Auch das wissenschaftlich sozialisierte, um Souveränität und Exzentrizität bemühte Subjekt bleibt mittels seines Leibes ein weltliches und situiertes Subjekt. Leiblichkeit ist einerseits Bedingung der Möglichkeit, sich erkennend auf die Welt zu beziehen, zugleich wird diese Möglichkeit durch die leibliche Situietheit und Zentrierung in einer sozialen und kulturellen Welt auf einen umgrenzten Zugang zugeschnitten.

Strukturiertheit und Spontaneität: Was bedeutet das für die anvisierte Phänomenologie der Erfahrung? Wie erwähnt, zeigt die Phänomenologie, dass „jedes Phänomen, jedes Erscheinen eines Gegenstandes, immer ein Erscheinen von etwas für jemanden“ (Zahavi 2007, 18) ist. Sehr ähnlich formuliert Waldenfels: Erfahrung heißt, „dass sich jemandem etwas als etwas zeigt“ (Waldenfels 2002a, 154). Dabei legt das leiblich inkarnierte Subjekt (wenngleich nicht im Sinne einer bewussten Entscheidung oder Absicht) „die Perspektive an [...], in der der Gegenstand erscheint“ (Zahavi 2007, 19). „Erscheinen“ bedeutet dabei nicht, dass sich eine Sache oder Situation so zeigt, wie sie „an sich“ ist, sondern als etwas, das vom Gesichtspunkt des erfahrenden Subjekts abhängig ist. Erfahrung ist grundsätzlich situiert und in diesem Sinne unausweichlich an einen spezifischen Zugang gebunden. Zugleich aber ist sie nicht einfach das Produkt eines die Erfahrung hervorbringenden Erzeugers, etwa des Gehirns, des Bewusstseins oder des Subjekts.

Vielmehr folgt sie Mustern, Gestalten, Strukturen oder Regeln und findet im Horizont bedeutungstiftender zeitlicher und situativer Kontexte statt, die die Erfahrung mit konstituieren. Diese Kontexte gehen als Rahmen- und Hintergrundbedingungen in das ein, was sich in der Erfahrung zeigt. Eine grundlagentheoretische Frage etwa der Soziologie, der Kulturwissenschaften und poststrukturalistischer Theorien ist die sozialontologische Frage, wo sich Muster, Gestalten und Strukturen lokalisieren lassen und sich materialisieren, die etwa historisch und kulturell situierte Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsweisen präformieren. Wird diese Frage nicht beantwortet, bleiben die Begriffe der Struktur, der Gestalt und des Musters auf einer recht abs-

trakten analytisch-funktionalen Ebene. Vor dem Hintergrund von Merleau-Pontys Leibphänomenologie lassen sie sich jedoch relativ konkret verorten: Die Muster, Gestalten und Strukturen, die relativ kohärente und ordnungsmächtige Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten prägen, finden ihre Entsprechung in habitualisierten perzeptiven und motorischen Strukturen, das heißt in den Wahrnehmungs- und Bewegungsgewohnheiten des vorpersönlichen Leibes (Merleau-Ponty 1966, 182 ff.).

Die leibphänomenologische Antwort auf die sozialontologische Frage (vgl. auch Kastl 2021) bietet zugleich den Vorteil, dass sie zwei Probleme strukturalistischer Theorien umgeht, nämlich einerseits das Problem des Widerspruchs von Struktur und Individualität, andererseits das damit einhergehende Problem der Freiheit. Wird Erfahrung vollkommen durch Strukturen determiniert, bleibt offen, wie sich die zugrundeliegenden Strukturen und Muster einer Gesellschaft ändern (vgl. Foucault 1974). Indem der Leib jedoch, wie wir gesehen haben, zwischen Ich und Welt, Selbst und Anderem, Subjekt und Objekt, persönlicher und vorpersönlicher Ebene changiert, ist er weder vollständig durch Strukturen determiniert noch vollkommen frei in dem Sinn, dass sein Agieren gleichsam aus dem Nichts heraus erfolgt. Laut Waldenfels löst sich der Widerspruch von struktureller Determiniertheit und individueller Freiheit im Verhältnis von Gewohnheit und Spontaneität auf, das die leibliche Inkarnation von Strukturen und Mustern charakterisiert (Waldenfels 2000a, 201–209).

Die Einverleibung von Strukturen und Mustern geschieht auf dem Weg der Wiederholung von Bewegungen. Die Möglichkeit der Abweichung ist mit der Wiederholung der Bewegung gegeben, vollzieht sie sich doch immer in einem Spielraum möglicher Bewegungen. Mit der Beweglichkeit des Leibes geht eine gewisse Selbsttranszendenz und Virtualität einher: Der Leib entwirft sich in der Bewegung über sich hinaus (Merleau-Ponty 1966, 135). Die (Bewegungs-) Freiheit des Individuums und mithin seine Freiheit, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten zu ändern, ist in den Strukturen seiner Leiblichkeit selbst aufzufinden. Laut Waldenfels (2000a) steht diese Freiheit nicht in einem Verhältnis des Widerspruchs zur Strukturiertheit, sondern in einem Verhältnis gegenseitiger Voraussetzung: Bewegungen, auch spontane Bewegungen, die einer Gewohnheit widersprechen, sind nur denkbar, wo ein Raum möglicher Bewegungen eingegrenzt ist: Freiheit ist eine *Spontaneität innerhalb von Strukturen*“ (ebd., 201).

Intersubjektivität: Die Ambiguität des Leibes hat die erkenntnistheoretisch weitreichende Konsequenz, dass die Erfahrung weder allein dem Subjekt noch den Gegenständen der Erfahrung oder den Kontexten zugerechnet werden kann, sondern in einem „Zwischenbereich“ angesiedelt ist, der die scheinbar klare Unterscheidung von innen und außen unterläuft. So finden soziale Erfahrungen grundsätzlich im Medium der Intersubjektivität statt (Stinkes 2019a, 184–191). Intersubjektivität bedeutet nicht die Zusammenführung oder Verbindung vorab

getrennter Individuen. Vielmehr „bezeichnet das ‚inter‘ eine Dimension [...], die die Bedingung der Wirklichkeit von Polarisierungen allererst schafft“ (Meyer-Drawe 2001, 31). Deshalb gilt aus Sicht der Phänomenologie der Leiblichkeit, dass wir zwar von der Existenz präpersonalen Seins ausgehen können, nicht aber von der Existenz präsozialen Seins. Erfahrung ist kein solipsistisches Phänomen: Sie ist nicht nur in ein soziales Umfeld eingebettet, sondern selbst von Sozialem durchzogen.

Pädagogische Anschlüsse: Die Phänomenologie der Leiblichkeit hat wichtige pädagogische Konsequenzen. Eine davon ist, dass praktisch-pädagogisches Handeln keineswegs in dem Maße, wie manche pädagogische Theorie suggeriert, von einem sich selbst weitgehend transparenten Bewusstseinssubjekt geplant und gesteuert wird, sondern in nicht unerheblichem Maß einem verkörperten bzw. verleblichten impliziten oder ‚schweigenden‘ Wissen folgt (vgl. Meyer-Drawe 2001; Kraus u. a. 2017). Ein solches Wissen ist der Reflexion nur begrenzt zugänglich und daher auch nicht ohne weiteres durch willentliche Entschlüsse veränderbar. Es erfordert ein seinerseits erfahrungsbasiertes tiefgehendes Umlernen. Ein solches Umlernen kann punktuell durch Publikationen wissenschaftlicher Journals angeregt oder flankiert werden (sofern solche Journals für praktisch Tätige überhaupt von Interesse sind); es wäre jedoch verfehlt anzunehmen, dass das Umlernen in solchen Beiträgen sein Sinnfundament finden könnte. Um zu einem solchen Sinnfundament vorzudringen, ist es zunächst erforderlich sich vor Augen zu führen, dass jegliche Erfahrung stets an einen Horizont gebunden ist. Folglich ist es nicht hinreichend, dass ein zur Orientierung der Praxis dienendes wissenschaftliches Wissen schlicht angewendet wird. Vielmehr muss es sich erst im Zuge einer wiederholten Übung der immer wieder neu ansetzenden Distanzierung und Rückkehr in diesen Zusammenhängen *bewähren*. Es muss sich durch wiederholte Reflexion, die auf konkrete lebensweltliche Situationen bezogen bleibt, sedimentieren, sodass es allmählich in den Habitus inkarnierter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten eingeht und als thematischer Horizont in zukünftigen ähnlichen Situationen gleichsam ‚anspringt‘.

Was jedoch ist mit dem Begriff des Horizonts an dieser Stelle genau gemeint?

Horizontalität der Erfahrung

Husserl weist dem Horizont bei seiner Untersuchung der Erfahrung eine zentrale Bedeutung zu. Ganz allgemein gesagt, haben Erfahrungen Husserl zufolge eine horizontale Struktur, was bedeutet, dass sie von einem Bereich des Mitwahrgenommenen umgeben und durch diese Umgebung geprägt sind. Der Horizont strukturiert somit die Erfahrung, er rahmt und begrenzt sie aber auch auf gewisse Weise. Während Husserl zwischen Innen- und Außenhorizont unterscheidet, soll es hier nur um den Außenhorizont gehen. Dieser ist ein konstitutiver,

zugleich begrenzender und offener Hintergrund, vor dem sich überhaupt etwas als etwas abzeichnen kann. Damit aber ist der Horizont mehr als ein bloßer Hintergrund: Er gehört Husserl zufolge zu den transzendentalen Bedingungen von Erfahrung überhaupt. Weil er Bedingung der Erfahrung ist, entzieht sich der Horizont selbst der sich vollziehenden Erfahrung. Anders gesagt: Ich erfahre etwas als etwas vor einem spezifischen Horizont, ohne dass der Horizont selbst dabei Gegenstand der Erfahrung wird. Allenfalls ist es nachträglich, also reflexiv, möglich, sich den spezifischen Horizont einer Erfahrung bewusst zu machen. Das ist aber nur gegeben, wenn sich der thematisch werdende Horizont seinerseits von einem neu auftauchenden Horizont abhebt.

Der Horizont ist keine vom Subjekt unabhängige Gegebenheit in der Welt, sondern als gewissermaßen fliehende Grenze immer vom Standpunkt oder von der Perspektive eines wahrnehmenden oder erkennenden Subjekts abhängig. Da sich mit wechselnden Perspektiven des Subjekts auch der Horizont verschiebt und verändert, ist dieser zwar einerseits nicht abschließbar (im Sinne eines So-und-nicht-anders), andererseits aber auch nicht hintergebar: Es gibt keine Erfahrung von etwas als etwas für jemanden ohne Horizont. In diesem Sinn heißt es bei Brinkmann: „Der Horizont ist ein Möglichkeitsraum dessen, was konkret erscheinen kann“ (Brinkmann 2015a, 36). Er präfiguriert als „das Allgemeine des Besonderen; [...] das Unbestimmte und Potentielle ermöglichen das Bestimmte und Spezifische“ (ebd.).

Wenn der Horizont aber die Bedingung von Erfahrung ist, kann die Vernunft den Horizont niemals ganz einholen. In einer Formulierung von Stegmaier, der auf Husserl und Levinas Bezug nimmt, heißt es daher, der Horizont sei eine „unruhige Grenze, weil sie sich beständig verschiebt, und eine beunruhigende Grenze, weil die Vernunft sie nicht von sich aus ziehen kann, sondern sie ihr jeweils schon gezogen ist“ (Stegmaier 2009, 48). Aufgrund der situativ und biografisch sich verändernden Perspektiven des Subjekts und der Veränderungen kultureller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen des menschlichen Lebens kann der Horizont nicht statisch, sondern muss er dynamisch verstanden werden. Und da er in dieser Unabschließbarkeit und Nicht-Hintergebarkeit durch die Vernunft niemals ganz eingeholt werden kann, markiert er auch eine Grenze der Vernunft.

Erfahrung bedeutet, so kann zusammenfassend mit Waldenfels gesagt werden, dass „sich etwas *als solches* zeigt“ (Waldenfels 2012, 9). Dieses *als* „artikuliert sich in Sinngebilden, Strukturen, Gestalten, Praktiken und Affektionsweisen; es breitet sich aus in Sinnhorizonten, Kontexten, Handlungsfeldern und Stimmungslagen; es oszilliert zwischen Wiederholung und Überraschung. Die daraus resultierenden Ordnungen erweisen sich als kontingent in dem Maße, in dem etwas *so und nicht anders* erscheint, aber *auch anders* erscheinen könnte“ (ebd.).

Das Problem der Doxa

Neben dem Horizont ist die „Doxa“ wesentlich für das, was wir als Sinnfundament der Erfahrung angesprochen haben. In einer ersten Annäherung bedeutet Doxa „Meinung“, die ihrerseits von Wissen und Glauben abzugrenzen ist. Eine Meinung, die in der Regel nicht methodisch entfaltet und inhaltlich vollständig begründet wird (und insofern stets unter einem Irrtumsverdacht steht), ermöglicht in Bezug auf bestimmte Sachverhalte eine kognitive Orientierung und nimmt dabei subjektive Gewissheit für sich in Anspruch. Bereits Platon betont, dass Meinung „einerseits durch ihren ‚Abstand‘ zum Wissen bestimmt wird, andererseits in gewissen pragmatischen Zusammenhängen, die etwa politischer oder juristischer Urteilskraft unterliegen, durch Wissen nicht ersetzt werden kann“ (Mittelstraß 2004, 835).

In der Philosophie des 20. Jahrhunderts wurde Doxa zu einem wichtigen Begriff der Phänomenologie. Er ist eine Weiterentwicklung von Edmunds Husserls „natürlicher Einstellung“ und spielt in dessen Spätwerk eine bedeutende Rolle. Doxa bezeichnet eine vorwissenschaftliche Einstellung bzw. einen vorwissenschaftlichen Lebensvollzug. Diese vorwissenschaftliche Meinung findet in der Lebenswelt ihren „Bereich guter Bewährung“ (Husserl 1976, 128). In der vorwissenschaftlichen Erfahrung der Lebenswelt, in der die Selbstverständlichkeit der Welt noch nicht durch ein wissenschaftliches Kontingenzbewusstsein erschüttert wurde, stellt die Doxa eine grundlegende, leiblich vermittelte und von einer naiven Gewissheit getragene Vertrautheit mit der Welt dar. Diese Vertrautheit ist nicht primär kognitiver Art und auf prädikativem und logisch aufgebautem Wissen beruhend, sondern leiblich und affektiv verankert. Merleau-Ponty (1966) bezeichnet die Doxa treffend als „Urglaube“. Das besagt, dass wir in unserem naiven Welterleben in aller Regel an das glauben, was wir sehen, es als fraglos gegeben hinnehmen. Wenn wir am Bahnsteig stehen und auf den Zug warten, fragen wir uns in der Regel nicht, welch fremdartiges stählernes Ungetüm in den Bahnhof hineinrollt. Wir wissen, dass es sich um einen Zug handelt, und wir erklären ihn nicht zu einem illusionären Konstrukt unserer Gehirne. Ohne darüber nachzudenken zweifeln wir nicht daran, einen Baum, eine ausgebrannte Hütte oder ein uns zuwinkendes Kind zu sehen, wahrzunehmen, dass uns jemand anlächelt oder die in einem Geschäft von einer Verkäuferin gestellte Frage „Was kann ich für Sie tun?“ als Aufforderung zu verstehen ist, ihr mitzuteilen, wonach wir suchen.

Von diesem naiven „Urglauben“ sind schwere psychiatrische Erkrankungen ausgenommen, etwa Psychosen, die sich umgekehrt gerade dadurch auszeichnen, dass dieser Glaube auf fundamentale Weise erschüttert ist. Merleau-Ponty notiert: „Wir glauben an das, was wir sehen, vor jeder Verifikation“ (Merleau-Ponty 1966, 394). Wenig später erläutert er: „Allen ausdrücklichen Akten, durch die ich vor mir einen Gegenstand setze, in seinem Abstand, in einem bestimm-

ten Verhältnis zu den anderen Gegenständen und mit beobachtbaren bestimmten Charakteren, allen Wahrnehmungen im eigentlichen Sinne also liegt tragend zugrunde eine tiefere Funktion, ohne deren Vollzug den wahrgenommenen Gegenständen der Index der Realität selbst fehlte [...] und kraft deren sie erst für uns zählen und gelten“ (Merleau-Ponty 1966, 394 f.). Damit wird keinem erkenntnistheoretisch naiven Realismus das Wort geredet. Die Doxa verweist vielmehr auf eine fundierende „Schicht“ der Erfahrung, die im Rahmen der philosophischen bzw. wissenschaftlichen Reflexion zwar kritisch befragt, nicht aber in ihrer der Befragung vorgängigen Fundierungsfunktion getilgt werden kann.

Schon in der antiken Philosophie wird die Doxa von der Episteme abgegrenzt (vgl. Husserl 1976, 10 ff.). Damit ist ein kritischer Erkenntnistypus gemeint, der die naive Weltwahrnehmung gerade wegen des in sie eingelagerten unhinterfragten Vertrauens, etwas verhalte sich genau so und nicht anders, zu überwinden sucht. Durch die Episteme werden die naiven Wahrheitsansprüche der natürlichen Einstellung außer Kraft gesetzt. An deren Stelle tritt im Laufe der Neuzeit ein Objektivitätsansprüche stellender und alle Momente der Subjektivität möglichst weitgehend tilgender wissenschaftlicher Blick auf die Welt. Historisch gesehen geht mit dem Siegeszug der Episteme eine Abwertung der Doxa einher. Dies ist insofern problematisch, als, wie Husserl systematisch aufzeigt, die meisten Erkenntnis Konzepte eigentlich nicht an die Stelle der Doxa treten, sondern die Lebenswelt und die selbstverständliche, unhinterfragte Überzeugung ihrer Gültigkeit weiterhin voraussetzen.

Um sich von dieser problematischen Entwicklung der Überlagerung der Doxa durch die Episteme nicht nur abzugrenzen, sondern ihr etwas entgegenzusetzen, unternimmt Husserl in seiner Krisis-Schrift eine Wiederaufwertung der Doxa. Zunächst kann sie in der alltäglichen Lebenspraxis als „konkret-anschauliche, subjektiv-relative und situative Erkenntnis“ (Waldenfels 1985, 39) gegenüber der Episteme ein gewisses „Eigenrecht“ (ebd.) für sich beanspruchen. So kann ich mich beispielsweise bei einem Spaziergang mit einem Freund darauf einigen, dass es für die Jahreszeit sehr kalt ist, ohne dass wir dabei statistische Vergleiche anstellen und unsere Empfindung durch wissenschaftlich fundiertes Wissen objektivieren. Neben dem Eigenrecht als konkret-anschauliche und subjektiv-relative Form der Erkenntnis hat die Doxa aber auch ein gewisses Vorrecht gegenüber der Episteme. Die Doxa erweist sich nämlich, wie schon angedeutet, als Voraussetzung bzw. Boden der Episteme. Die Befragung von etwas im Sinne der Episteme setzt voraus, dass etwas zunächst als gegeben gilt und sich erst in der Folge als fraglich erweist. Hierfür gibt Waldenfels ein anschauliches Beispiel: „Das Hitzegefühl, das ich verspüre, liegt jeder Wärmemessung zugrunde, anderenfalls hätten wir es bei der Messung nicht mehr mit Wärme zu tun, sondern nur noch mit Molekularbewegungen“ (ebd.). Waldenfels betrachtet die Doxa auch als ein „Heilmittel“ gegen das Überhandnehmen der Episteme; „sie gestattet es, eine ent-

wurzelte und entleerte Rationalität in den Lebenszusammenhang zurückzubeten“ (ebd.) (zur Doxa vgl. Lippitz 1980; Fuchs 2015; Bermes 2022).

Auch diesem Aspekt von Husserls Phänomenologie fügt Merleau-Ponty seinen eigenen Akzent hinzu, indem er in seinem Spätwerk die Doxa als eigentliche *Para-Doxa*, als Widerspruch ausweist, der sich in der Erfahrung selbst zeige. Hiermit nimmt er wieder auf die eigentümliche Irreduzibilität von Bewusstsein und Welt Bezug: Entweder gilt die Meinung, dass die Welt existiert. Dann gilt sie aber unabhängig von meinem Bewusstsein von ihr. Oder aber mein Bewusstsein ist das primäre, was jedoch den Zweifel an der Welt nach sich zieht. Das Glaubensfundament der Wahrnehmung beginnt laut Merleau-Ponty also in dem Moment zu bröckeln, in dem wir uns dessen versichern und es als These zur Aussprache bringen wollen: „Wir sehen die Sachen selbst, die Welt ist das, was wir sehen: Formulierungen dieser Art sind Ausdruck eines Glaubens, der dem natürlichen Menschen und dem Philosophen gemeinsam ist, sobald er die Augen öffnet. Sie verweisen auf eine Tiefenschicht stummer Meinungen, die unserem Leben inhärent sind. Aber seltsam an diesem Glauben ist, daß wir – sobald wir versuchen, ihn als These oder als Aussage zu formulieren, sobald wir uns fragen, was dieses Wir, dieses Sehen, das Ding oder die Welt sei – in ein Labyrinth von Schwierigkeiten und Widersprüchen geraten“ (Merleau-Ponty 2004, 17). Jede Erkenntnistheorie, die in einem letzten Fundament ihren Halt sucht, sei sie idealistisch oder materialistisch, erweist sich vor diesem Hintergrund als Versuch, diesen Widerspruch qua Entscheidung, und möge diese auch noch so subtil begründet sein, zu beruhigen (ebd., 18).

Diese Bemerkungen zur Doxa zeigen, dass sowohl der Versuch, das lebensweltlich verankerte und zumindest teilweise implizit bleibende Erfahrungswissen von pädagogisch Handelnden gleichsam handstreichartig durch ein nur noch anzuwendendes besseres (weil auf empirischem oder logischem Fundament gründendes) wissenschaftliches Wissen zu ersetzen ebenso zum Scheitern verurteilt ist wie der Versuch, es radikal zu dekonstruieren. Es gibt die Möglichkeit, und in vielen Situationen auch die Notwendigkeit, unsere Wahrnehmungen und unser lebensweltliches Wissen einzuklammern und einer Kritik zu unterziehen. Andernfalls wäre die Idee der Wissenschaft und übrigens auch die Idee der Kritik obsolet. Doch der Inhalt bzw. das *Was* der Wahrnehmung bzw. Erfahrung und das, als was es uns erscheint, können nicht einfach aufgelöst oder ausgelöscht werden. Die Einklammerung oder die Kritik der Gültigkeit von in der Doxa verwurzelten Wahrnehmungen verhindert zwar, wie Husserl bemerkt, „jedes Urteil über die wahrgenommene Wirklichkeit [...]. Sie hindert aber kein Urteil darüber, daß die Wahrnehmung Bewußtsein von einer Wirklichkeit ist“ (Husserl 1976, 209). Indem die Gültigkeit einer Wahrnehmung oder einer Annahme hinterfragt und reflexiv eingeholt wird, ist diese eben nicht gleichsam außer Kraft gesetzt. Vielmehr bleiben Wahrnehmungen weiterhin als der ursprüngliche (und vor jeder Initiati-

ve liegende) Anlass bestehen, der die Reflexion anstößt und ihr ihren Fluchtpunkt gibt.

Intentionalität und Zeitlichkeit

Intentionalität ist ein zentrales Motiv der Phänomenologie. Sie ist, allgemein gesprochen, eine Bezeichnung für die Akte, mit denen sich das Bewusstsein auf etwas richtet, also beispielsweise Akte der Wahrnehmung, der Erinnerung oder des Denkens. Dieser Aspekt der Intentionalität wird „Aktintentionalität“ genannt. Ihr wurde die „fungierende Intentionalität“ als „eine nicht-objektivierende, vorsprachliche Weise des In-der-Welt-Seins“ (Zahavi 2007, 41) an die Seite gestellt. In dieser gründet „die natürlich vorprädikative Einheit der Welt und unseres Lebens“ (Merleau-Ponty 1966, 15); sie liefert den „Grundtext [...], den unser Erkennen in eine exakte Sprache zu übersetzen sucht“ (ebd.).

Im Zuge seiner Untersuchung zur Intentionalität arbeitet Husserl heraus, „dass die Wahrnehmung selbst als ‚strömend-stehende‘ Gegenwart nur dadurch konstituiert wird, dass [...] das stehende Jetzt einen zweiseitigen, obschon verschieden strukturierten Horizont hat“ (Husserl 1976, 171), und zwar einen zeitlichen. In Husserls Analysen zur Zeitlichkeit greifen die Motive der Intentionalität und des Horizonts ineinander. Wenn das Bewusstsein auf etwas gerichtet ist, etwa erinnernd, nachtragend, nachsinnend oder befürchtend, planend, hoffend, ist es stets zeitlich auf etwas gerichtet. Die Zeit hat zugleich eine Horizontstruktur, denn alles, was erscheint, erscheint ‚in der Zeit‘. Dieser Horizont hat eine eigentümliche Doppelseitigkeit, weil in unsere zeitlich strukturierte Erfahrung der flüchtigen Gegenwart nicht nur das hineinspielt, was vor uns, sondern auch das, was hinter uns liegt.

Husserl nennt die zwei Seiten des Horizontes, vor dem die „strömend-stehende“ Gegenwart erscheint, Retention (Husserl 1966, §§ 11 ff.) und Protention (ebd., §§ 24 ff.). Vereinfacht ausgedrückt ist die Retention die zeitlich rückwärts, die Protention hingegen die zeitlich vorwärts gerichtete Intention. Vereinfachend ist diese Ausdrucksweise, weil Erinnerung und Erwartung nie unabhängig und isoliert betrachtet werden können und beide als Momente einer gegenwärtig gegebenen Erfahrung verwoben sind. Merleau-Ponty formuliert deshalb, die Zeit sei „keine Linie, sondern ein Geflecht von Intentionalitäten“ (Merleau-Ponty 1966, 474). Ein Beispiel für das Zusammenspiel von Retention und Protention in diesem intentionalen Geflecht ist das Hören einer Melodie. Wir erfassen sie nicht als bloße Addition nacheinander erklingender Töne, sondern als Gestalt, also derart, dass das gegenwärtig Erklingende auf bereits verklungene, aber auch auf noch ausstehende Töne bezogen wird. Das „ganzheitliche“ Erlebnis der Melodie als zeitlicher Gestalt ist nur aufgrund von Retention und Protention möglich. Allgemein gesprochen: Akte des Bewusstseins, durch die in der Perspektive eines

leiblich situierten Subjekts etwas als etwas aufscheint, sind zeitlich strukturiert. Aber nicht nur das; sie werden im Gedächtnis auch zeitlich repräsentiert.

Levinas radikalisiert diesen Gedanken, indem er nicht nur intentionale Akte des Bewusstseins in ihrer Zeitlichkeit untersucht, sondern das Bewusstsein selbst als durch und durch zeitlich konzipiert (vgl. Levinas 2011, 82 ff.). Das hat erhebliche Konsequenzen für die Möglichkeiten des Menschen, Wirklichkeit zu erfassen und zu repräsentieren. „Die Repräsentation ist [...] nie ein Aufzeigen der Wahrheit in unmittelbar evidenter Gegenwart, sondern stets im Wortsinn Re-Präsentation, nachträgliche Herstellung von Gegenwart unter leiblichen und kulturellen [...] Bedingungen“ (Stegmaier 2009, 51).

Dieser Befund ist auch für die Wissenschaft von Bedeutung. Forschung wird von leiblichen, das heißt situierten, perspektivisch gebundenen und responsiv verfassten Subjekten durchgeführt, und die dabei gemachten Erfahrungen werden in einem zeitlich strukturierten Bewusstsein repräsentiert. Je stärker sich eine Wissenschaft dem Ideal verpflichtet fühlt, Objektivität durch Bereinigung des Forschungsprozesses von subjektiven Beimischungen zu gewährleisten, umso stärker wird Erfahrung auf die methodologisch schematisierte Erhebung, Auswertung und Interpretation von Daten eingeeengt. Deren Fixierung in Texten, Grafiken und Tabellen abstrahiert zwangsläufig von der dynamischen und dem Forschungssubjekt nur begrenzt transparenten Zeitlichkeit der Erfahrung, gießt sie um in mehr oder weniger klar definierte Begriffe, Sätze und Satzfolgen, modelliert sie zu möglichst kohärenten theoretischen Konstruktionen, die schließlich in Form von fixierten Texten der Fachwelt zugänglich gemacht werden. Der gesamte Prozess zielt darauf ab, die Zeitlichkeit der Erfahrung, ihre Ereignishaftigkeit, in eine zumindest vorläufig fixe Form der Repräsentation zu gießen und einer Ordnung des Wissens einzufügen bzw. diese Ordnung zu erweitern oder zu modifizieren.

Das bedeutet umgekehrt, dass der Rückgang auf die Erfahrung, wie sie sich phänomenologisch rekonstruieren lässt, eine Epoché präexistierender Wissensordnungen erforderlich macht, also eine Einklammerung dessen, was wir sicher zu wissen glauben. Mit Waldenfels gesprochen ist dies eine Epoché, die „nicht auf einen umfassenden Bewusstseins- oder Vernunfttraum und unverbrüchliche Gesetze“ (Waldenfels 1994a, 195) abzielt, sondern Verfremdungen und Befremdungen im Wohlvertrauten, im bereits Gewussten, im auch wissenschaftlich als sicher Geltenden ermöglichen soll. Ihr Sinn wäre, „dass sich ‚die Sachen selbst‘ *anders* darstellen als gewöhnlich“ (ebd.).

Wie aber kann es gelingen, im Ausgang von der Erfahrung den Spalt zwischen Deutung und Missdeutung, zwischen Erschließen und Verschließen und damit den Möglichkeitsraum einer Fremderfahrung offenzuhalten, ohne dabei in eine generalisierte und überzogene Wissenschaftskritik und damit in den Irrationalismus abzugleiten?

Erfahrung als Pathos

Der Aspekt des Pathischen ist in gewisser Weise das Gegenstück zur Intentionalität. Intentionalität in gängiger Interpretationsweise legt nahe, Erfahrung sei eine aktive Leistung eines Bewusstseins, das sich absichtsvoll auf die Gegenstände der Erfahrung richtet. Damit scheint Intentionalität auf eine Theorie des Bewusstseins zu verweisen, das als transzendentes Konstitutionszentrum der Erfahrung verstanden wird. Demnach läge das Bewusstsein (bzw. das Subjekt der Erfahrung) den Erfahrungen in dem Sinne voraus, dass es Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung ist. Demgegenüber zeigen phänomenologische Untersuchungen, dass das Bewusstsein in einem gewissen Sinn dezentriert ist. Es „macht“ nicht einfach Erfahrungen, wie manche Formulierungen naheulegen scheinen. Vielmehr wird es durch das, was ihm als aktuelle (aber auch vergangene, also als Erinnerung gegebene oder zukünftige, also imaginativ antizipierte) Ereignisse usw. begegnet, affiziert. Eine Erfahrung machen heißt, dass etwas mit mir geschieht, etwas sich mir als etwas aufdrängt, mir etwas widerfährt. Die Affektion kann so stark sein, dass das Subjekt verändert aus der Erfahrung hervorgeht.

Diese Beschreibung der Erfahrung verweist auf ihre pathische Dimension. Was aber bedeutet Pathos? Neben der bekannten Bedeutung des Leidens ist das Wort in phänomenologischen Schriften häufig auch eine Bezeichnung für Berührbarkeit, Affizierbarkeit und Verletzbarkeit und wird mit einem nicht tilgbaren Moment der Passivität unserer Erfahrung in Verbindung gebracht. Etwas geschieht jemandem; er oder sie wird angerührt, durch etwas ge- oder betroffen. Wenn ich mich aktiv (sei es reaktiv oder proaktiv) auf etwas beziehe, muss sich schon etwas ereignet und meiner Aufmerksamkeit aufgedrängt haben, sonst würde ich mich ihm nicht zuwenden. Demnach ist Erfahrung immer auch eine Antwort auf ein Widerfahrnis, auf etwas, das sich mir im Sinne des Pathos aufdrängt, meine Aufmerksamkeit auf sich zieht und in mir etwas in Gang setzt: mich irritiert, beunruhigt, neugierig macht, zu einer schnellen Reaktion zwingt usw.

Erfahrung als passives Widerfahrnis bedeutet also nicht, dass das Subjekt, in dem Moment, in dem es eine Erfahrung macht, durch und durch passiv ist und alles über sich ergehen lässt. Vielmehr bedeutet es, dass sich etwas ereignet, ohne bewusst gewählt oder herbeigeführt zu werden: Etwas schiebt sich in den Blick, drängt sich auf, löst leiblich-affektive Resonanzen¹⁷ aus, setzt mich in Bewegung. Die Erfahrung ist eine Antwort auf ein sich aufdrängendes Ereignis, ohne die-

17 Siehe hierzu Hartmut Rosas Schrift *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung* (2016). Einige aufschlussreiche Bemerkungen zum Verhältnis von Resonanz und Responsivität finden sich in Waldenfels (2019, 254–289). Wie Waldenfels herausarbeitet, gibt es deutliche Divergenzen, aber auch Aspekte, in denen sich beide Begriffe „ergänzen und befruchten können“ (ebd., 266). Zur Rezeption in der Heil- und Sonderpädagogik siehe die unterschiedlichen Zugänge von Steffens (2020, 134 ff.) sowie Ellinger und Kleinhenz (2021).

ses jemals ganz einholen zu können. Insofern bildet das Pathische den „vor- oder subintentionalen Unter- und Hintergrund, von dem sich alles intentionale und geregelte Verhalten abhebt“ (Waldenfels 2010, 323).

Daher ist es für eine Phänomenologie der Erfahrung bedeutsam, sich nicht mit dem zu begnügen, „als was etwas gemeint und gegeben ist“ (ebd., 335). Vielmehr geht es ihr darum, das „Wovon des Getroffenseins sowie das Worauf des Antwortens“ (ebd.), die zwar analytisch unterscheidbar sind, aber nicht voneinander getrennt werden können, zur Sprache zu bringen.

Responsivität

In den vorangehenden Überlegungen kommt ein Begriff der Erfahrung zum Vorschein, der weder auf die Repräsentation einer vorgegebenen Wirklichkeit abzielt noch auf einen bloßen Konstruktivismus. Vielmehr wird in der Erfahrung eine Verflechtung zwischen Eigenem und Fremdem sichtbar, die weder den Gegenstand der Erfahrung auf ein Konstrukt reduziert noch das Subjekt zu einem neutralen Beobachter der Wirklichkeit stilisiert. Diese Zwischenstellung der Erfahrung, die nach allem bisher Gesagten weder allein dem Subjekt noch den Objekten zugeschrieben werden kann, kommt im Phänomen der Responsivität zum Ausdruck, das Waldenfels seit den 1990er Jahren zum Zentrum seiner Philosophie gemacht hat

2.4 Vierter Anlauf: Die Responsivität von Erfahrung, Wissen und Handeln

Ihre breiteste Entfaltung findet die Theorie der Responsivität vor allem in Waldenfels' großen Studien *Antwortregister* (1994a) und *Bruchlinien der Erfahrung* (2002b). Nachdem die Idee der Responsivität in unseren ersten drei Anläufen bereits eine gewisse Kontur erhalten hat, werden wir sie in diesem vierten und letzten Anlauf ins Zentrum unseres Zugangs zur Phänomenologie rücken.

Wie Waldenfels zeigt, ist die Responsivität ein unser gesamtes Verhalten und Sprechen prägender Grundzug. Während die Wissenschaften mitsamt der Philosophie dazu neigen, Handeln als zielgerichtet und regelgeleitet zu konzipieren und damit allein dem Subjekt zuzuschreiben, fasst die responsive Phänomenologie unser Verhalten bzw. unser Handeln als Antwort auf ein vorgängiges Ereignis, das uns herausfordert. Phänomenologisch zeigt sich diese Struktur der Verantwortlichkeit darin, dass wir die Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge einer Situation jederzeit unterbrechen und Fragen der folgenden Art stellen können: Warum geschieht das jetzt? Wieso sagst und tust du jetzt genau das, was du gerade tust? Warum fühle, denke, tue ich gerade, was ich tue? Oder etwa konkret in einem Gespräch: Wie kamen wir noch mal auf dieses Thema? Fragen dieser Art verweisen darauf, dass allem, was geschieht, sei es durch oder ohne unsere Betei-

ligung, stets etwas vorausgeht. Eine genauere Untersuchung dieser vorgängigen Ebene zeigt, dass sich die Vielzahl der Ereignisse nicht zu einem einzigen Punkt rückabwickeln lässt. Vielmehr kommt eine gewisse Kontingenz zum Vorschein: Das, was gerade geschieht, könnte auch auf etwas anderes zurückgeführt werden. Das, worauf ein aktuelles Geschehnis zurückgeführt wird, hätte auch etwas anderes zur Folge haben können. Zwischen dem Ereignis und dem, was ihm vor auszugehen scheint, verläuft demnach eine Bruchlinie.

Waldenfels unternimmt deshalb zunächst zwei große Schritte für die phänomenologische Analyse: Einerseits verschiebt er den Anfang der Erfahrung und des Handelns in die Vergangenheit, andererseits kappt er die Verbindung zu dieser Vergangenheit, zumindest insofern sie sich kausal oder chronologisch vorstellen lässt. Weil der Anfang der Erfahrung und des Handelns somit nicht im engen Sinne *vergangen* ist, weil er sich weder anhand einer eindeutigen Kausalkette oder Chronologie der Ereignisse zurückverfolgen lässt noch einer Vergangenheit angehört, die wir erinnern, spricht Waldenfels statt von Vergangenheit von *Vorgängigkeit*.

Ursprünge responsiven Denkens

Woher stammt das responsive Denken und wo liegen seine Anknüpfungspunkte an die Leibphänomenologie? Die Medizin bildet, auch wenn Waldenfels von dort wichtige Impulse aufgenommen hat, nicht den einzigen ‚Ursprung‘ seines Denkens. Doch ist dieser Zugang für eine Einführung deshalb geeignet, weil sich die Gedanken hier direkt an einem anschaulichen Gegenstand entfalten. Zugleich lässt sich eine gewisse Nähe zum Gegenstandsfeld der Heil- und Sonderpädagogik herstellen, nicht nur, weil die Medizin wie die Heil- und Sonderpädagogik in erster Linie eine Praxiswissenschaft ist (vgl. Wieland 2014), sondern auch, weil der Mediziner Kurt Goldstein 1934 eine responsive Theorie der (geistigen) Behinderung vorgelegt hat (Goldstein 2014; vgl. auch Hoffmann 2014). Die zweite hier zu nennende Quelle des responsiven Denkens ist die Verhaltenstheorie im Frühwerk von Merleau-Ponty (1976).

Ursprünge in der Medizin: Waldenfels verweist mehrfach auf Goldsteins Schrift *Der Aufbau des Organismus* (2014). Goldstein verstand Gesundheit als responsiv, das heißt als eine Möglichkeit des Antwortens des Organismus auf Anforderungen, Provokationen, Widerfahrnisse. Krankheit dagegen wurde von ihm als mangelnde Responsivität gekennzeichnet. So schreibt er, der kranke Mensch erlebe das Kranksein „zuerst und vorzüglich in einer Grundveränderung seines Verhalten zur Umwelt, in Unsicherheit und Angst – diesen Erscheinungsweisen katastrophaler Reaktion“ (ebd., 332). Krankheit wird als „eine Störung im Ablauf der Lebensvorgänge erlebt“ (ebd.), die zu einer Existenzgefährdung anwachsen kann, und zwar in dem Sinn, dass es zu einer „Gefährdung der Verwirklichung der einem Organismus wesenhaft zukommenden Leistungsmöglichkeiten“ (ebd., 334)

kommt. Von Krankheit ist dann zu sprechen, wenn individuelle Leistungsmöglichkeiten des als „Ganzheit“ betrachteten Organismus und die äußere Lebenslage mit ihren verschiedenen Ansprüchen an das Individuum nicht mehr in Deckung zu bringen sind. Diese Diskrepanz nennt Goldstein „mangelnde Responsivität“ (ebd.). Möglicherweise ist der Ausdruck des Mangels in diesem Kontext irreführend, denn es ließe sich unschwer zeigen, dass sich so unterschiedliche Phänomene wie beispielsweise Konzentrationsstörungen, reaktive Depressionen oder Magengeschwüre als responsiv kennzeichnen lassen – allerdings handelt es sich um Modi der Responsivität, die die Integrität des Organismus bzw. der leiblichen Person gefährden (vgl. Fuchs 2020).

Responsivität ist, wie Goldstein betont, nicht auf den isoliert zu betrachtenden Organismus bezogen, sondern betrifft dessen Beziehung zur Umwelt. Krankheit im Sinne einer „mangelnden Responsivität“ verweist also nicht auf eine intrinsische Eigenschaft eines Individuums, sondern ist relational zu verstehen: Der mangelnde Spielraum ist kontextuell und habituell gebunden und muss stets auch im Hinblick auf verfügbare bzw. fehlende Ressourcen und Unterstützungsleistungen betrachtet werden. In diesem Sinn schreibt Goldstein über die geistige Behinderung, sie sei „weniger eine individuelle Abweichung von der Normalentwicklung im Sinne einer intellektuellen Minderleistung oder rigiden Persönlichkeitsstruktur, sondern vielmehr ein spezieller Fall von eingeschränkter „Responsivität““ (Goldstein 2014, 342). Die Ursache für diese mangelnde Responsivität liege „in der Diskrepanz zwischen den abstrakten Anforderungen der Umwelt und der Fähigkeit des Individuums [...], darauf angemessen zu antworten. Es handelt sich also um ein relationales Phänomen, das in einen komplexen, ursächlichen Zusammenhang eingebettet ist: Die primäre neurologische Störung führt zu einer Reihe sekundärer Symptome, die nicht unmittelbar durch den zugrundeliegenden Prozess verursacht werden, sondern davon abhängen, welche Rolle eine bestimmte Funktion in der Entwicklung des Kindes spielt, zu welchem Zeitpunkt die Störung auftritt, wie die soziale Umwelt darauf reagiert und welche individuellen Kompensations- und Anpassungsstrategien zur Verfügung stehen“ (ebd.).

In Anlehnung an Goldstein weist Thomas Hoffmann (2014) darauf hin, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung vor dem Problem stehen, kulturellen Anforderungen, denen sie aufgrund ihrer funktionellen Einschränkungen nicht nachkommen können, auf andere Weise als üblich zu begegnen. Gelingt dies nicht, drohen Isolation und Deprivation (vgl. auch Hoffmann/Steffens 2022). Aus diesem Grund kompensieren Menschen mit geistiger Behinderung ihre Einschränkungen häufig durch kreative Leistungen, die allerdings oft übersehen werden.

Ursprünge in Merleau-Pontys Verhaltenstheorie: In seinem frühen Werk *Die Struktur des Verhaltens* (1976) spricht Merleau-Ponty von einer Auseinandersetzung des Organismus mit der Welt. Seine Erläuterungen dazu lassen sich als „nicht-beha-

vioristische Verhaltenstheorie“ (Waldenfels 2000b, 308) deuten, „in der Stimulus und Response aus ihrer kausalistischen und konditionalistischen Verengung befreit werden“ (ebd.). Merleau-Ponty legt eine Kreativität des leiblichen Antwortens frei, ohne dieses Antworten dabei zu einem Konstrukteur der Welt zu hypostasieren.

Hierzu ein längeres Zitat aus der *Phänomenologie der Wahrnehmung*: „Die Kommunikation, das Verstehen von Gesten, gründet sich auf die wechselseitige Entsprechung meiner Intentionen und der Gebärden des Anderen, meiner Gebärden und der im Verhalten des Anderen sich bekundenden Intentionen. Dann ist es, als wohnten seine Intentionen meinem Leibe inne und die meinigen seinem Leibe. Die Gebärde, deren Zeuge ich bin, zeichnet umrisshaft einen intentionalen Gegenstand vor. Dieser gelangt zur Aktualität und zu vollem Verständnis, wenn die Vermöglichkeit meines Leibes sich ihm annisst und mit ihm sich deckt. Die Gebärde tritt mir entgegen gleichwie eine Frage, mich verweisend auf bestimmte sinnliche Punkte der Welt und mich auffordernd, ihr dahin nachzugehen. Die Kommunikation kommt zustande, wenn mein Verhalten in der also angezeigten Richtung seinen eigenen Weg findet. So bestätige in eins ich den Anderen und bestätigt der Andere mich“ (Merleau-Ponty 1966, 219).

Merleau-Ponty unterstellt hier keine Reziprozität zwischen mir und dem Anderen, sondern verweist auf das Ineinandergreifen von leiblicher Frage und leiblicher Antwort, die aufeinander verweisen und sich miteinander verflechten, ohne dadurch zur Deckung zu kommen oder ineinander aufzugehen. Die phänomenale Welt hat einen auffordernden, einen an den Leib appellierenden Charakter. In dem der Leib sich diesem von den Dingen ausgehenden Appell zuwendet, gibt er ihnen eine Kontur, einen Sinn. In einer Passage, in der er die Empfindung der Farbe blau diskutiert, schreibt Merleau-Ponty, diese Empfindung sei „nicht Erkenntnis oder Setzung eines durch alle Erfahrungen seiner hindurch identifizierbaren *quale*“ (Merleau-Ponty 1966, 251)¹⁸. Das empfindende Subjekt setzt die Gegenstände nicht, sondern „sympathisiert“ mit ihnen, eignet sie sich an und findet in ihnen „sein Gesetz des Augenblickes“ (ebd.). Im weiteren Verlauf der Textpassage heißt es, das Sinnliche stelle dem Leib „gleichsam ein verworrenes Problem“ (ebd.), mit dem sich der Leib auseinandersetzen und zu dem er eine „Einstellung“ (ebd.) finden müsse. Dieses Zugehen auf den sinnlichen Gegenstand geschieht jedoch „nur auf seine Anregung hin, nie reicht meine bloße Einstellung aus, mich wirklich Blau sehen oder wirklich eine harte Oberfläche fühlen zu lassen. Das Sinnliche

18 Merleau-Ponty diskutiert in dieser Passage eine Frage, die in der neueren Philosophie des Geistes eine bedeutende Rolle spielt, nämlich das doppelte Problem, wie sich subjektive Erlebnisgehalte mentaler Zustände (= Qualia) bestimmen lassen und ob und wie Erfahrungen der Ersten-Person-Perspektive intersubjektiv zugänglich sind, etwa die Empfindung zu frieren, der Geschmack einer Zitrone oder ein Schmerz erleben (vgl. Zahavi 1996, 120–124).

gibt mir nur wieder, was ich ihm leihe, doch habe ich noch dies selbst nur von ihm“ (ebd., 252).

Es sei daran erinnert, dass der Leib im Gegensatz zum Körper nicht als mess- und objektivierbarer Gegenstand verstanden werden kann. Da der Leib, wie Waldenfels betont, in gewisser Weise *alles* ist, wersetzt er sich nicht nur einer deutlichen Abgrenzung, sondern auch einer objektivierenden Versprachlichung: „Als eine Art von Grundphänomen ist der Leib an der Phänomenalität aller Phänomene konstitutiv beteiligt. Dies gilt für das Zusammenspiel von Sensorik und Motorik, das uns die Welt erschließt, für die Ausbildung spezifischer Sinnessphären, für den Humus des Empfindens, für die Orientierung und Situierung in einem natürlichen und sozialen Feld, für die geschlechtliche Polarisierung, für die erotische Anziehung und Abstoßung [...]. Die Leiblichkeit reduziert sich also nicht auf den Leib als ein Seiendes unter Seiendem, da er deren Auftritt insgesamt ermöglicht“ (Waldenfels 1994a, 464).

Die Leiblichkeit als Grundphänomen zu begreifen heißt daher auch, sie als Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung zu sehen. Sie liegt unseren Resonanzen auf das, was uns widerfährt, der Fokussierung der Aufmerksamkeit, der objektivierenden Wahrnehmung, der begrifflichen Eingrenzung, dem expliziten Thematisieren, dem Zuhören und Sprechen, schließlich auch der Reflexion zugrunde. Damit ist nicht gemeint, dass der Leib nur die materielle und biologische Basis ist. Wie Merleau-Ponty immer wieder deutlich macht, gehört der Leib dem an, was er ermöglicht (vgl. Waldenfels 1994a, 313). Demnach sind der Zugang zu den Dingen der Welt und zum Anderen, sind das Fühlen, Aufmerksamkeitsprozesse und das begriffliche Erkennen, Sprechen und Kommunizieren, ja sogar die Reflexion selbst nicht nur an die Leiblichkeit gebunden, sondern selbst leiblich verfasst.

Hier klingt jene Doppeldeutigkeit an, die insbesondere bei Merleau-Ponty von zentraler Bedeutung ist. Die Leiblichkeit ist einerseits Medium der Erfahrung; andererseits als Leiblichkeit auch erfahrbar. „In seiner Leiblichkeit ist das Sprechen ein Sprechen, das zugleich hörbar und aussprechbar ist, so wie der sehende Leib zugleich sichtbar, der tastende Leib zugleich tastbar, der sich bewegende Leib zugleich beweglich, der begehrende Leib zugleich begehrt ist“ (Waldenfels 1994a, 313). In dieser Doppeldeutigkeit wird der Leib sich nie selbst transparent – Sehender und Gesehenes, Hörender und Vernommenes kommen nicht zur Deckung. „Diese Nichtdeckung ist nicht als Defizit zu verstehen, sie kennzeichnet nämlich die Seinsweise unseres Leibes als eines Wesens, das sich auf sich selbst bezieht und sich zugleich sich entzieht“ (Waldenfels 2006b, 79). Das asymmetrische Zusammenspiel von Anspruch und Antwort ist nicht ohne seine Verwurzelung in der Leiblichkeit zu verstehen. „Der Leib ist am Antwortverhalten nicht irgendwie beteiligt, er bildet den eigentlichen Kern solchen Verhaltens“ (Waldenfels 2000b, 316).

Vorbereitet wurde die Phänomenologie der leiblichen Responsivität unter anderem durch Erwin Straus, einen deutsch-amerikanischen Neurologen, Psychiater und Philosophen. In seiner Lehre von den sinnlichen Empfindungen löst sich Straus von empiristischen Theorien und zeigt, dass der Moment einer sinnlichen Empfindung weder allein dem Subjekt noch dem Objekt zugeschlagen werden kann. „Im Empfinden entfaltet sich für den Erlebenden zugleich Ich und Welt, im Empfinden erlebt der Empfindende sich und die Welt, sich in der Welt, sich mit der Welt“ (Straus 1956, 372). Das Sich-auf-etwas-Richten und das pathische Getroffen-werden-durch-etwas bilden einen polaren Zusammenhang, der jedoch aus den oben erläuterten Gründen nicht in eine Symmetrie oder Reziprozität aufgelöst werden kann (aus sonderpädagogischer Perspektive siehe Stinkes 2004).

Auch bei Levinas spielt die Leiblichkeit, wenn auch auf andere Weise als bei Merleau-Ponty, eine zentrale Rolle. Wie Levinas herausstellt, ist der mich angehende und mir etwas abverlangende Anspruch des Anderen in seinem Angesicht bzw. Antlitz verkörpert. Das heißt aber gerade nicht, dass ich das Gesicht eines anderen Menschen als Körperteil oder distinkte Physiognomie sehe, sondern dass mich durch das Gesicht ein Jemand anblickt und anspricht (vgl. Spaemann 1996). Leiblichkeit ist nicht reine Materie, sie ist auch personal. „Anspruch und Anblick sind genau das, worauf wir hinhörend und hinsehend antworten. Indem ich mich angesprochen und angeblickt weiß, kommt mir die fremde Stimme und der fremde Blick zuvor. [...] Das Angesicht ist die leibhaftige Instanz, von wo das ausgeht, worauf ich antworte, was immer ich sage und tue“ (Waldenfels 1994a, 315).

Motive der responsiven Phänomenologie

Wie die Phänomenologie überhaupt ist die responsive Phänomenologie nicht als geschlossenes philosophisches System zu begreifen, sondern eher als ein Denkstil ganz eigener Art. Waldenfels greift in gewisser Weise Motive und Denkfiguren auf, die er in den phänomenologischen Untersuchungen verschiedener Autor:innen findet, und verstärkt den Akzent, der auf ihnen liegt. Dies sind vor allem die Figuren der Vorgängigkeit, der Fremdheit und des Entzugs.

Fremdheit: Der Dreh- und Angelpunkt – oder besser: der Reibungspunkt – der Phänomenologie der Responsivität ist die Fremdheit. Phänomenologie der Responsivität und Phänomenologie der Fremdheit sind kaum voneinander zu trennen. Wenn sich nämlich das Antworten ausschließlich im Kreis des bereits Vertrauten und Bekannten bewegte, wäre es ein triviales Ereignis, das nie etwas Neues hervorbrächte. Waldenfels' Phänomenologie ist deshalb in großen Teilen dem Versuch verpflichtet, das Fremde zu denken, ohne ihm den *Stachel des Fremden* (1990) zu ziehen. Fremdes würde nicht mehr *als Fremdes* erscheinen können, wenn es vollständig erfasst, durchdrungen und durch die Einhegung in eine Ordnung, etwa ein begriffliches Ordnungsschema, *denkbar* gemacht würde im Sinne eines Denkens, das seinen Gegenstand ganz umfasst. Das Fremde zu denken erweist

sich aus diesen immanenten Gründen als ein ganz besonderes intellektuelles Projekt. Das Fremde zeigt sich – so eine andere häufige Formulierung –, *indem es sich entzieht*. Sich der Erfahrung im Horizont des Fremden zu widmen, bedeutet, sich der Erfahrung eben nicht vom Selbstverständlichen und Fraglosen, sondern von ihren Grenzen und Rändern anzunähern. Dieses schwierige Unterfangen ist für die Humanwissenschaften und die Philosophie überaus bedeutsam. Das ergibt sich vor allem daraus, dass das Fremde als das Noch-nicht-Verstandene oder per se Nicht-Verstehbare gerade darin, dass es sich entzieht, seine ganze Anziehungskraft entfaltet (Waldenfels 1994a, 194). Das untilgbare Fremde ist in gewisser Weise der Motor der Erfahrung, die Triebfeder, die zum Nachdenken, zum Ausdruck, zur Ordnung drängt, ohne je ganz befriedet zu werden. Es ist das Fremde oder der Anspruch des Fremden, auf das wir *als etwas* antworten.

Fremdheit zeigt sich – oder entzieht sich vielmehr – facettenreich als „ekstatische“ (Waldenfels 1994a, 200 f.), „duplikative“ (ebd., 213), „emblematische“ (ebd., 214), „extraordinäre“ (ebd., 241), „invasiv-evasive“ (ebd., 193), „radikale oder relative“ (ebd., 187–189, 242) Fremdheit. Um aus dieser unvollständigen Liste nur drei für uns besonders bedeutsame Motive des Fremden herauszugreifen: Die *ekstatische Fremdheit* konstituiert sich im Spannungsfeld von Selbstbezug und Selbstentzug, Selbstaffektion und Fremdaffektion. Es ist damit die Fremdheit gemeint, die unser ‚Selbst‘ durchzieht, uns zuweilen aus uns selbst heraustreten lässt, uns mit uns selbst ins Gespräch bringt, mit uns selbst ringen lässt usw. und in all diesen Erfahrungen Freuds berühmte Aussage bestätigt, dass wir auch ‚im eigenen Haus nicht Herr‘ sind.

Auf die Bedeutung der *duplikativen Fremdheit* für unsere Beziehung zu Anderen hat, ohne diesen Begriff zu nennen, in der Heil- und Sonderpädagogik zunächst Wilhelm Pfeffer hingewiesen (Pfeffer 1987; 1988). Der immer neu ansetzende Versuch, Andere (und auch Anderes) zu verstehen, lässt sich auch als Suche nach dem Vertrauten im Fremden, nach dem Selbst im Anderen umschreiben. Dass wir im Fremden Vertrautes zu finden vermögen, verweist darauf, dass sich auch im Vertrauten bzw. im Selbst Fremdes oder Anderes auffinden lässt. Selbst- und Fremdbezug sind wie Selbst- und Fremdentzug wechselseitig verwoben. Der duplikative Aspekt der Fremderfahrung kommt zum Vorschein, wenn ich realisiere, dass mir der Andere, wie Pfeffer es formuliert, nur als „Ansicht“ (1987, 121) erfahrbar ist. Wie ich den Anderen oder Anderes sehe, ist nicht unabhängig davon, wie diese auf mich zurückspiegeln. Insofern ist, um es plakativ auszudrücken, Fremdverstehen immer auch Selbstverdopplung. Verdopplung bedeutet aber nicht einfach Kopie oder Klonierung: Das Selbst, das sich im Fremden sucht, kommt nicht als identisches Duplikat, sondern als Anderes zu sich zurück.

Die *extraordinäre Fremdheit* hat schließlich ihren Ursprung im Streben, Fremdes durch die Einfügung in eine Ordnung zu domestizieren. Das Streben nach Kategorien, Begriffen und Normen ist Ausdruck dieses Strebens. Ausdruck der Fremdheit ist die Tatsache, dass der Begriff das, was er benennt, dadurch nie ganz

in den Griff zu bringen vermag, dass die Norm das, was sie regeln soll, nie ganz beherrscht. Ordnungen mögen zuweilen nach Totalität streben. Dieses Streben verweist aber unweigerlich immer wieder auf die Existenz von Außerordentlichem.

Ansprüche und matters of concern: Die Antwort als nicht von mir selbst ausgehendes Geschehen beginnt mit dem Vernehmen, das heißt dem Hören oder Sehen des Anspruchs, den die Dinge oder andere Menschen an mich richten. Die von Waldenfels verwendete Bezeichnung des Anspruchs weist zumindest im Hinblick auf materielle Dinge bzw. Gebrauchsgegenstände eine große Ähnlichkeit mit dem durch den Psychologen Gibson (1973) geprägten Begriff der „affordance“ auf. Dieser Anspruch kann sprachlicher Art sein (etwa, wenn eine Bitte an mich gerichtet wird), er kann mich in nonverbaler Form erreichen (etwa, wenn mich jemand hilfesuchend anblickt), er kann aber auch außersprachlicher Art sein (etwa, wenn ich sehe, dass zwei Kinder in einen handgreiflichen Streit geraten, in den ich schlichtend eingreifen will) oder von einem schlichten Sachverhalt ausgehen (etwa, wenn ich bemerke, dass einem Fußgänger vor mir ein Handschuh herunterfällt). Nicht nur Menschen, sondern auch Ereignisse oder Dinge können also aufgrund ihrer Bedeutsamkeit einen Aufforderungscharakter haben. Dies scheint Latour im Blick zu haben, wenn er zwischen „matters of fact“ und „matters of concern“ unterscheidet (Latour 2007, 21). Latour zufolge machen „matters“ of fact“, die Tatsachen der Empiristen, nicht die ganze Erfahrung aus. Erfahrung bedeutet darüber hinaus, dass Dinge von Belang sind und uns etwas angehen. Hier setzt die Phänomenologie der Responsivität an. „Diese Valenz der Dinge [...] versetzt uns in eine Handlungssituation, wo nicht einfach etwas der Fall ist, sondern wo etwas zu tun ist. Selbst die Flucht aus der Situation, die der Auseinandersetzung ausweicht, antwortet in ihrer Weise auf die Situation. Die Aufforderung, die in einer Situation ergeht, wird beantwortet, sie wird nicht verarbeitet wie ein bloßes Datum“ (Waldenfels 1994b, 75).

Unausweichlichkeit der Antwort und Irresponsivität: In einer Variation der berühmten Aussage Paul Watzlawicks, man könne nicht nicht kommunizieren, betont Waldenfels, man könne, ist ein Anspruch erst einmal vernommen, nicht nicht antworten (vgl. Waldenfels 1994b, 76). Demnach ist auch die Verweigerung einer Antwort eine Antwort. Allerdings sollte diese bündige, etwas formelhafte Aussage nicht überstrapaziert werden, denn es sind sehr wohl Grenzfälle einer „Irresponsivität“ (Meyer-Drawe 2021, 17) denkbar, beispielsweise dann, wenn jemand radikal verstummt: „Schweigen mag ein Antwortverhalten sein, Verstummen nicht“ (ebd.). Diesem Einwand entsprechend räumt Waldenfels ein, es gebe „keine vorgängige Korrespondenz oder Konsonanz zwischen Pathos und Response; so sei zumindest in Extremfällen ein „Pathos ohne Response oder ein Response ohne Pathos“ (Waldenfels 2022, 233) möglich, im ersten Fall beispielsweise bei einem Schock oder Traum, im zweiten etwa bei einem Wiederholungszwang (vgl. ebd.). Diese Einschränkungen zeigen, dass es zu weit greifen würde, analog

zu Watzlawicks Kommunikationsaxiomen von einem Responsivitätsaxiom zu sprechen.

Wovon und Worauf: In seinen phänomenologischen Untersuchungen zur Responsivität unterscheidet Waldenfels zunächst zwischen einem „Wovon des Getroffenseins“ (Waldenfels 2006b, 54) und dem „Anspruch als Worauf des Antwortens [...] Das Wovon und das Worauf treten auf, indem jemandem etwas widerfährt und indem jemand darauf antwortet“ (ebd.). Hiervon grenzt er das „Was oder Wozu“ (ebd.) der Antwort ab. Dieses ist bereits in ein Ordnungsgefüge eingebettet, das seinerseits auf die Antworten einwirkt und diese in bestimmte Bahnen lenkt, ohne sie jedoch zu determinieren. Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Eine medizinisch vorgebildete Person erblickt eine verletzte Person auf der Straße und wird von dieser offensichtlichen Verletzung affiziert; sie erfasst die Verletzung als eine Notlage, um die man sich dringend kümmern muss. Sie fordert schnell einen Rettungsdienst an, weil sie sieht, dass eine medizinische Behandlung in einer Notfallambulanz benötigt wird, wo mit bestimmten standardisierten Prozeduren auf die jeweilige Notlage reagiert wird. Während also zunächst rein situativ die Hinwendung zu einer Person erfolgt, nimmt das Antwortverhalten dann eine geordnete und ordnende Form an, indem der Rettungsdienst angefordert wird.

Auffallen und Aufmerken: Dem Unterschied zwischen dem Wovon und Worauf des Getroffenseins auf der Objektseite entspricht auf der Subjektseite der „Zweitakt von Auffallen und Aufmerken“ (Waldenfels 2004, 65) – wobei weiterhin der phänomenologische Grundsatz der Verschränkung von Subjekt und Objekt in Zugangsart und Sachbezug gilt. Das Antwortereignis liegt, wie später noch deutlicher wird, diesseits der klaren Trennlinie von Vorher und Nachher sowie Passivität und Aktivität. Vielmehr kommen immer beide Seiten zusammen, indem sie zugleich auseinandertreten: ‚Mir fällt etwas auf‘ besagt, dass ich von etwas (wovon) getroffen bin. Dass mir überhaupt etwas auffallen kann, setzt aber meine Aufmerksamkeit auf etwas (worauf) voraus, auf das ich als etwas antworte. Das eher passive Ereignis des Auffallens auf der einen Seite, das in eine Erfahrung auch gleichsam wie eine Störung einfallen kann, und die tendenziell aktive Seite des Aufmerkens bilden einen Zusammenhang, der sich nicht einseitig auflösen lässt. Dies zeigt beispielsweise der Versuch, sich auf die Lektüre eines Textes oder auf eine Aufgabe zu konzentrieren: Wäre nicht die grundsätzliche Möglichkeit der Ablenkung vorausgesetzt, wäre auch die Forderung, die Aufmerksamkeit auf eine Sache zu fokussieren, gegenstandslos.

Antwort und Pathos: Die Ereignisse des Getroffenseins und des Auffallens verweisen abermals auf die pathische Seite der Erfahrung. Pathos im Sinne der Phänomenologie der Responsivität bezeichnet eine Dimension der Passivität und des Widerfahrnisses, die unseren Erfahrungen innewohnt: Etwas geschieht mir, ich gerate in eine Situation hinein, etwas überrascht mich, etwas zieht mich in den Bann, eine Situation fordert mich heraus, ein Mensch verlangt mir etwas ab. In

solchen und ähnlichen Fällen bin ich zunächst nicht ein aktives Subjekt, das sich bewusst und selbstbestimmt handelnd der Welt zuwendet. Vielmehr werde ich durch unterschiedliche Weisen des Angesprochenwerdens in Situationen hineinverwickelt: Vorkommnisse, die Gegenwart anderer Menschen usw. gehen mich buchstäblich an und verlangen mir etwas ab. Schließlich antworte ich auf diese Aufforderung nicht nur als etwas, sondern auch als jemand, der sich in der Antwort auf bestimmte Weise zeigt. Dieser pathische Aspekt der Erfahrung wird in der Literatur auch als „Affektion“ bezeichnet. „Affektion“ bezieht sich „auf ein An-tun und An-gehen, auf ein Widerfahrnis, das jemandem zustößt und ihn in Mitleidenschaft zieht, ohne dass dieses widrige Ereignis der Gegenständlichkeit, der Außenwelt oder der Innerlichkeit des Subjekts zugeordnet werden könnte“ (Busch/Därmann 2007, 13). Damit kommt ein weiteres wichtiges Charakteristikum der Responsivität in den Blick: Die um die pathische Dimension erweiterte Responsivität geht mit einer Dezentrierung des Subjekts einher. „Die Position des Subjekts, seine Autonomie und Eigenhandlung erweist sich als immer schon untergraben von Widerfahrnissen, die zustoßen, zuvorkommen, anrühren und verletzen“ (Sternagel 2012, 117).

Responsive Differenz: Die Antwort, die ich gebe (wie im genannten Beispiel), ist etwas anderes als ein Reflex oder eine Reaktion. Das Antwortgeschehen beginnt woanders, eben mit dem Anspruch oder der Aufforderung, die an mich ergeht. Insofern setzt sich die Dezentrierung des Subjekts, die sich bereits im Pathos der Erfahrung gezeigt hat, im responsiven Handeln fort. Gleichwohl determiniert der Anspruch nicht, wie bzw. was ich antworte. Daher sind Anspruch und Antwort kein geschlossener Regelkreis, in dem das eine kausal das andere bedingt. Vielmehr gibt es eine Differenz „zwischen dem Worauf und dem Was der Antwort“ (Waldenfels 1994b, 76): Etwas wird auf etwas geantwortet, ohne dass Anspruch und Antwort zur Deckung kommen. Diese durch das Antworten selbst entstehende Differenz nennt Waldenfels „responsive Differenz“ (ebd.). Durch die Antwort erfolgt, wie Waldenfels an anderer Stelle betont, die Umwandlung „des erleidenden in ein antwortendes Selbst. Aus dem ‚Patienten‘ wird ein Respondent, das heißt jemand, der von anderswoher spricht und handelt, aber dies selbst tut“ (Waldenfels 2002b, 102).

Responsive Epoché: Lässt sich das Antwortereignis auch nicht einseitig auflösen, kann es doch zu tendenziellen und zeitweiligen Überlappungen und Überdeckungen kommen. Der professionelle Blick im obigen Beispiel zeigt seine produktive Seite in der Aufmerksamkeitsleistung, die mitunter ohne Zögern relevante von irrelevanten Merkmalen unterscheidet und nicht erst durch bewusste Akte Zusammenhänge herstellen muss, weil diese Merkmale vor vertrauten thematischen Horizonten als zusammenhängende ins Auge springen. Auf der anderen Seite können die eingeschliffenen Aufmerksamkeits- und Antwortgewohnheiten von Professionellen auch dazu führen, dass beispielsweise bestimmte problematische Situationen schematisch gedeutet und beantwortet werden, sodass ande-

re Sichtweisen auf das Problem und damit auch andere Antworten gar nicht erst aufscheinen. Wenn ich gewohnt bin, auf etwas immer als dieses oder jenes aufzumerken und zu antworten, verschließt sich der Sinn für den Überschuss dessen, wovon ich getroffen bin. Die Kehrseite der eingeübten Aufmerksamkeitsleistung, die sich als Fähigkeit des zielgerichteten Hinhörens und Hinsehens äußert, ist das Überhören und Übersehen unbemerkt bleibender Ansprüche. Waldenfels schlägt deshalb eine responsive Epoché vor, die mit einer attentionalen Epoché Hand in Hand geht (2002b, 286): Als ein „Zurücktreten vor dem, was uns entgegenkommt und immer schon zuvorgekommen ist“ (ebd., 287), gleicht die responsive Epoché dem Versuch, eine (möglicherweise voreilige) Antwort zurückzuhalten. Ein solches Zurücktreten ist in Situationen mit hohem Entscheidungs- und Handlungsdruck nicht immer möglich. Unter anderem aus diesem Grund spielt eine ethische Rahmung oder Grundierung professionellen Handelns, der wir uns im letzten Teil dieser Schrift widmen werden, eine essenzielle Rolle in pädagogischen Handlungsfeldern.

Reproduktive, produktive und kreative Antworten: In diesem Zusammenhang wird Waldenfels' Unterscheidung zwischen reproduktiven und produktiven bzw. kreativen Antworten fruchtbar (Waldenfels 1997, 53). Unter reproduktiven Antworten sind solche vorzustellen, die für einen reibungslosen und stolperfreien Ablauf des Alltags sorgen, weil sie ein ablaufendes Sinngeschehen nicht überschreiten und sich etwa an eingeübte soziale Spielregeln halten. Hierzu zählen gängige Umgangsformen und ritualisierte Abläufe im Alltag. Wenn ich an der Supermarktkasse nach Geld gefragt werde, antworte ich in der Regel nicht, indem ich mich nach den Geldsorgen des Kassierers erkundige, ich breche auch nicht in Tränen über meine eigenen Geldsorgen aus oder schlage vor, ich könnte den Kassierer im Gegenzug auf seinen nächsten Einkauf einladen, wenn er mir die Kosten für meinen erstatte. Diese Antworten wären eher schon Beispiele für produktive Antworten, nicht weil sie zu einer produktiven Lösung der Situation beitragen, sondern weil sie, indem sie anders als gewohnt ausfallen, eine ganz neue Situation produzieren. Nicht nur produktive, sondern kreative bzw. schöpferische Antworten sind gefordert, wenn wir in einer Situation mit etwas konfrontiert, durch etwas affiziert oder herausgefordert werden, worauf wir keine bewährte und verlässliche Antwort haben. Kreative Antworten haben eine paradoxe Struktur, weil sie in gewisser Weise „geben, was wir nicht haben“ (ebd.).

Eine für uns zentrale pädagogische Pointe der Responsivität lautet vor diesem Hintergrund: Da die Antwort auf etwas zurückgeht, das mir etwas abverlangt, bin ich nicht alleiniger Urheber meiner Handlungen. Zugleich aber ist das Was der Antwort nicht durch das determiniert, worauf es eine Antwort ist. Dem Anspruch kann ich nicht entgehen; wenn ich ihn bemerke, hat er mich bereits erreicht. Offen hingegen ist, wie ich diesen Anspruch aufnehme, als was ich ihn verstehe und wie ich antworte. Dies kann auf sehr verschiedene Weisen geschehen: durch Ignorieren, gemäß einer situativ geltenden Konvention, mit Routine ohne Nachdenken

usw. Wenn die Antwort mehr ist als bloßes regel- oder normkonformes Verhalten, lässt sie einen Spielraum für das Subjekt, indem seine affektiven Resonanzen auf den an ihn ergangenen Anspruch, sein fachliches Wissen, seine Intuition, seine persönlichen Vorstellungen von sozial angemessenem Verhalten usw. wirksam werden und dem Handeln eine nicht tilgbare, nicht wegzurationalisierende singuläre Färbung geben.

Produktive und kreative Antworten sind vor allem in pädagogischen Situationen von entscheidender Bedeutung. Weil pädagogisches Handeln darauf ausgerichtet ist, Lernenden in der Auseinandersetzung mit Unbekanntem produktive und kreative Antworten zu entlocken, erfordert es auch auf Seiten der Lehrenden eine produktive und kreative Responsivität. Die weitreichenden Konsequenzen, die die Verschiebung des Erfahrungsbegriffs von einem aktiven oder konstruktiven Akt zu einem passiven Geschehen nach sich zieht, sind in der phänomenologischen Erziehungswissenschaft vor allem von Meyer-Drawe (1982, 2001, 2003) ausgelotet worden. Ihr Lernverständnis lässt sich nicht nur von kognitivistischen oder konstruktivistischen, sondern ebenso von anderen phänomenologischen Lerntheorien abgrenzen, die, wie etwa die Lerntheorie Günther Bucks (2019), das aktive Moment in der Erfahrung stärker hervorheben (vgl. Agostini 2016, 157–160). Jüngere Beiträge zur Bedeutung eines responsiven Erfahrungsbegriffs für die Theorie des Lehrens und Lernens sind Evi Agostini (2016) zu verdanken. In der Heil- und Sonderpädagogik wurde dieses Lernverständnis primär von Ursula Stinkes (2004, 2008, 2016) und jüngst von Theresa Stommel (2023) fruchtbar gemacht.

To answer and to respond: Ferner ist auf den Unterschied zwischen dem Antworten im engeren und im weiteren Sinn hinzuweisen. Im engeren Sinn entspricht das Antworten dem englischen ‚to answer‘: Die Antwort vermittelt eine Information oder ein Wissen, etwa eine Wegbeschreibung oder gelerntes Wissen in einer Prüfung. Im weiteren Sinn umfasst Antworten auch das, worauf das englische Wort ‚to respond‘ hindeutet. Ist die Antwort im engeren Sinn als kommunikativer Akt zu verstehen, der vermittels eines kodifizierten Zeichensystems erfolgt, ist die Antwort im weiteren Sinn nicht hieran gebunden. So kann ich die Bitte eines etwas heruntergekommen wirkenden Mannes, ihm Geld für eine dringend benötigte Bahnfahrt zu geben, durch Weghören oder Wegsehen ignorieren – ich verweigere die Antwort in einem engeren Sinn. Jedoch ist auch dieses Nichtantworten eine Antwort im weiteren Sinn – und zwar nicht nur, weil das Wegsehen oder Weghören voraussetzt, dass ich zuvor etwas gesehen oder gehört habe, sondern auch, weil ich die an mich gerichtete Bitte nicht ungeschehen machen kann. Weil die Bitte bereits an mich ergangen ist, ist mein Ignorieren auch eine Antwort. Die Phänomenologie der Responsivität untersucht das Antworten in diesem zweiten Sinn (vgl. Waldenfels 1994a; 1994b).

Responsivität, Behaviorismus und Kognitivismus: Um die Eigenart responsiven Denkens nicht durch voreilige Einordnung in ein altbekanntes Schema zu

verlieren, ist es notwendig, das Antworten im weiten Sinn von der Reaktion abzugrenzen. Der Terminus „Reaktion“ ist zusammen mit dem Komplementärbegriff des Reizes insbesondere in der behavioristischen Psychologie von zentraler Bedeutung (vgl. Waldenfels 1994b). Die hinter dem Begriff der Reaktion stehende psychologische Theorie versucht, naturwissenschaftlichen Modellen folgend, menschliches Verhalten kausal zu erklären. Die Unterscheidung von responsivem und behavioristischem Denken bedeutet jedoch nicht nur, dass Antworten nicht (vereinfachend) als Reaktion aufzufassen sind, sondern dass das, was etwa in der Physiologie als Reflex (also als anonyme Körperreaktion) gefasst wird, in seinem Antwortcharakter gedeutet werden muss. Hier scheinen deutlich die Verbindungslinien zu Goldsteins Physiologie sowie zu Merleau-Pontys Leibphänomenologie auf.

Ebenso ist es wichtig, den Topos der Responsivität nicht mit den von Piaget konzipierten Komplementärbegriffen „Assimilation“ und „Akkomodation“, die zusammengenommen die „Adaptation“ bilden, zu verwechseln. Diese Abgrenzung ist nicht nur deshalb wichtig, weil es gilt, Verwechslungen auf einer objekttheoretischen Ebene zu vermeiden, sondern auch, weil die Responsivität zu einer Phänomenologie der Erfahrung führt, die auf grundlagen- und wissenschaftstheoretischer Ebene ganz anders ansetzt als die psychologischen Theorien, die mit Termini wie ‚Reaktion‘ und ‚Adaptation‘ arbeiten. Der Unterschied liegt im Kern in einem anderen Verständnis von Zeitlichkeit und Kausalität, oder vielmehr in einem Versuch, die Beziehung und Verweisungsstruktur zwischen Anspruch und Antwort nicht als linear-zeitliche und kausale Abfolge zu denken. Hierbei spielt der ‚Hiatus‘ eine zentrale Rolle.

Hiatus: Die Bezeichnung ‚Hiatus‘ bedeutet so viel wie *Spalt, Riss, Sprung* oder *Kluft* und verweist auf das „Zueinander und Auseinander zwischen dem Antworten und dem Angebot, an das es anknüpft, bzw. dem Anspruch, auf den es eingeht“ (Waldenfels 1994a, 334). Waldenfels spricht von einem Hiatus u. a. deshalb, weil die Antwort eben keine kausal erzwungene Reaktion oder durch Normen auferlegte Verhaltensweise ist, die gar nicht anders als auf eine vorhersehbare Weise ausfallen kann. Weder kann ein Anspruch, so unausweichlich er sein mag, eine bestimmte Antwort erzwingen, noch bestimmt die Antwort das, *worauf* sie antwortet. „Eine Frage mag beantwortet werden, eine Bitte erfüllt werden, damit ist die Fragestellung oder die Bittstellung als Ereignis nicht ausgelöscht, und sei es aus dem einfachen Grunde, weil die Frage auch noch andere Antworten zugelassen hätte und möglicherweise noch zulässt. Jede Frage, die nicht eine verordnete ist, gleicht einer Wunde, die nie völlig vernarbt“ (Waldenfels 1987, 38). Damit widerspricht Waldenfels einer Annahme, die häufig in konstruktivistischen Theorien vertreten wird und auf informationstechnische Begrifflichkeiten zurückgreift, der zufolge der Empfänger die Bedeutung der Nachricht bestimmt. Das kann entweder bedeuten, dass die Antwort dem vorgängigen Anspruch vollumfänglich nachkommt, ihn in all seinen möglichen

Sinndimensionen ausschöpft und in sich aufnimmt; oder es kann bedeuten, dass der intendierte Sinn eines Anspruchs für die antwortende Person irrelevant ist, weil für sie nur gilt, was sie selbst vernehmen möchte. Waldenfels widerspricht aber auch den kausal-deterministischen (z. B. behavioristischen) Reiz-Reaktions-Modellen, nach welchen in strenger Lesart die Frage eine bestimmte Antwort erzwingt. Damit ist nicht gesagt, dass behavioristische Verfahren, etwa das operante Konditionieren, nicht funktionieren können. Es besagt vielmehr, dass es sich bei konditioniertem Verhalten nicht um eine Antwort handeln kann.

In Absetzung von Reiz-Reaktions-Modellen verweist der Hiatus darauf, dass zwischen der ansprechenden und der antwortenden Instanz kein bruchloses Band besteht, sondern ein zugleich offener und gebrochener Zusammenhang. Das bedeutet nicht, dieser Zusammenhang sei beliebig und damit jenseits aller Rationalität. Es bedeutet vielmehr, dass das Antworten nicht das bestimmt und sich gleichsam einverleiben kann, worauf es antwortet. Es bleibt von ihm durch den Spalt oder Riss getrennt. Damit wird nicht in Abrede gestellt, dass Frage und Antwort reziprok aufeinander bezogen werden können. Das ist sehr wohl möglich, jedoch nur aus einer Beobachterposition. Warum das so ist, wird im folgenden Abschnitt deutlich werden.

Irreziprozität: Der Hiatus deutet auf einen weiteren grundlegenden Aspekt der Responsivität, die Irreziprozität, die in der phänomenologischen Literatur häufig auch als Asymmetrie bezeichnet wird. Aus der Perspektive der ersten und zweiten Person sind die Positionen, aus denen heraus ein Anspruch erhoben und eine Antwort unausweichlich wird, nicht reversibel. Die Reziprozität der Perspektiven, die in der Soziologie und Sozialphilosophie eine wichtige Rolle spielt, etwa bei George Herbert Mead (1973) oder Alfred Schütz (1932) oder in zahlreichen Gerechtigkeits-theorien wie der von Rawls (1979), lässt sich nur aus einer Beobachterperspektive, das heißt der Perspektive der dritten Person, feststellen. Aus dieser – beschreibenden, bezeugenden oder beurteilenden – Perspektive kann konstatiert werden, dass und unter welchen Umständen und mit welchen Folgen die Positionen des Ansprechenden und des Antwortenden gewechselt werden. Sobald jedoch ich derjenige bin, an den ein Anspruch gestellt wird, ist es nicht mehr möglich, sich auf die Beobachterposition zurückzuziehen. Unter Bezugnahme auf den beschriebenen Hiatus schreibt Waldenfels: „Irreziprozität besagt, dass wir antwortend nicht auf beiden Seiten des Grabens zugleich stehen“ (Waldenfels 1994a, 335). Zwar kann es „gelingende Antworten“ geben und die Antwort die Intention des Anspruchs erfüllen, doch kann sie die „Erfüllungs- und Anknüpfungsbedürftigkeit“ der Frage nicht nivellieren (vgl. Waldenfels 1987, 39). Von hier aus gesehen bedeuten Symmetrie und Reziprozität, dass Ungleiches im Rahmen einer an die Beobachterposition gebundenen Ordnung gleichgesetzt wird, obwohl es in der Ersten-Person-Perspektive keineswegs gleich ist. In einer metaphorischen Formulierung heißt es bei Waldenfels: Aus der Ersten-Person-Perspektive gleicht ein Gespräch „dem

Entrollen eines Teppichs und nicht der Betrachtung eines Teppichmusters“ (ebd., 37).

Diastase: Ganz allgemein verwendet Waldenfels Adjektive wie ‚diastatisch‘ oder auch ‚chiasmatisch‘, um ein Denken von Zusammenhängen zu beschreiben, das mit der Gewohnheit eines chronologischen, kausalen, hierarchischen oder auf andere Weise synthetisierenden Zusammenhangsdenkens bricht. Genauer meint Waldenfels das „Auseinandertreten von Instanzen“ (Waldenfels 1994a, 335), einen „Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht“ (ebd.). Wie er an anderer Stelle unter Bezugnahme auf Levinas betont, ist die Diastase ein Hiatus mit zeitlichem Charakter, „eine *Diachronie* von Anspruch und Antwort“ (Waldenfels 2009a, 148). Fragen sind demnach dann beantwortet, wenn der Gehalt oder das Was der Antwort zum intendierten Sinn der Frage passt und beide zumindest in hinreichendem Maß zur Deckung kommen. Jedoch bleibt die Kluft zwischen Anspruch und Antwort bestehen.

In den *Bruchlinien der Erfahrung* erfolgt eine weitere Schärfung des Begriffs der Diastase. Dort spricht Waldenfels von einem „rätselhaften Vorgang“ (Waldenfels 2002b, 174) zwischen einem Menschen und dem Anderen, der weder auf Akte eines Subjekts, eine vermittelnde Ordnungsinstanz noch ein Regelwerk zurückgeführt werden kann. Dieser rätselhafte Vorgang ist ein Zwischenereignis, das jedoch nicht wie ein logisches Bindeglied oder eine kausale Verknüpfung wirkt, sondern als Riss oder Spalt beschrieben werden muss, also dem entspricht, was oben als Hiatus bezeichnet wurde. „Es geschieht etwas zwischen uns, was uns aufschreckt, anrührt, angeht, anspricht, was trennend verbindet und verbindend trennt“ (ebd.).

Während das *Zwischen* im Wort *Zwischenereignis* stark räumlich oder topologisch getönt ist, verweist das *Ereignis* auf die zeitliche Komponente. Tatsächlich ist das Trennende der Diastase in einer radikalen zeitlichen Verschiebung begründet, die deutlich hervortritt, wenn „die *Vorgängigkeit* eines Widerfahrnisses mit der *Nachträglichkeit* der eine Antwort produzierenden Wirkung“ zusammengedacht wird: „Die Antwort [...] bezieht sich auf das, was dem Antwortenden widerfahren ist. Sonst wäre es kein Antworten, sondern ein schlichter Neubeginn. Umgekehrt verweist das, was dem Erleidenden zustößt, auf eine mögliche Antwort, sonst wäre das Widerfahrnis eine bloße Kausalwirkung [...]. Doch der Zusammenhang, der hier auftritt, ist ein gebrochener Zusammenhang“ (ebd.). Das bedeutet: Einerseits geht der Anspruch diachronisch uneinholbar voraus, andererseits aber kommt er *als* Anspruch überhaupt erst in der Antwort und durch die Antwort zur Sprache; „er verwandelt sich vom bloßen Widerfahrnis, das mich trifft, zu einem Appell, auf den ich antworte“ (Gelhard 2007, 49). In einer bündigen und prägnanten Formulierung heißt es bei Waldenfels, „erst im *Antworten auf* das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage“ (Waldenfels 2002b, 59). Diastase und Diachronie münden in das ein, was

Waldenfels „responsive Differenz“ nennt: dass stets „*etwas auf etwas* geantwortet“ wird (Waldenfels 1994a, 242).

Überschuss: Wie erwähnt, erzeugt jede Antwort einen Überschuss, der in der Antwort nicht aufgeht. Zunächst knüpft die Idee des Überschusses an die responsive Differenz, den Hiatus und die Bruchlinien an, die zwischen dem Wovon, Worauf und Was des Antwortgeschehens verlaufen. Mit dem Begriff des Überschusses wird dann schlicht der Sachverhalt bezeichnet, dass, insofern ich immer sowohl *auf anderes*, als auch *anders auf* etwas antworten könnte, zwischen dem Wovon des Getroffenseins, dem Worauf des Antwortens und dem Was der Antwort stets ein Mehr an Möglichkeiten bleibt, das ich nie ganz einholen kann. Eine Seite des Überschusses ist ethisch bedeutsam. Nikolai Hartmann sah im „unerschöpflich Bedeutungsvollen“ (Hartmann 1949, 8) jeder Handlungssituation das, was er „ethische Fülle“ (13) nannte, die im Handlungsdruck ihr ganzes Gewicht entfaltet.

Überschuss in diesem Sinn verstanden bedeutet auch, dass in jeder Situation, auch wenn sie als geordnete erscheint, Momente des nicht Vorhersehbaren und nicht Vorgesehenen möglich sind, z. B. der Irritation, des plötzlichen gedanklichen Einfalls, des Auftauchens eines neuen Themas oder des Stimmungsumschwungs. Von der Antwort her betrachtet bedeutet Überschuss, „dass jede Anfrage ein Feld von Anknüpfungsmöglichkeiten eröffnet, also mehrere Antworten zulässt und nicht nur eine. [...] Eine Frage, die völlig beantwortet wäre, brächte auch die Gesprächsquelle zum Versiegen“ (Waldenfels 1987, 39).

Antwort und Verantwortung: Weil in einer Situation stets mehr Aufforderungen stecken, als ich vernehmen, und mehr Antwortmöglichkeiten, als ich realisieren kann, lastet die ethische Fülle in gewisser Weise auf den Schultern derjenigen, die (beispielsweise in heil- und sonderpädagogischen Handlungsfeldern) handeln müssen. Verantwortung kommt insbesondere dort zum Tragen, wo ich handeln muss, ohne ein ausreichendes und abschließendes Wissen der Handlungssituation zu besitzen. Dies war ein zentrales Thema Heinrich Hanselmanns, der in einer von ihm entwickelten Dialektik des „Forschens und des Helfens“ (Hanselmann 1941, 221–255) das unendliche Projekt der Wahrheitssuche mit der endlichen Praxis konfrontierte: Forschende können (und müssen sogar) das, was sie je für wahr halten, ständig zurücknehmen und überdenken. Helfende hingegen können das, was sie tun, um zu helfen, nicht zurücknehmen. Die ganze Spannung entlädt sich darin, dass Handelnde etwas tun müssen, noch ehe sie (vielmehr: ohne dass sie jemals) über ein abschließendes Wissen von der Situation und davon, was sie mit ihrem Tun bewirken, verfügen werden. Sie müssen also auch die möglicherweise nicht bedachten oder nicht intendierten Konsequenzen von Handlungen verantworten. Hanselmann greift dabei an vielen Stellen einer responsiven Denkweise vor. Dies zeigt sich bereits, indem er den Handlungsbegriff durch den des Helfens ersetzt: Jemand, der:die handelt, verfolgt ein Ziel. Wer hilft, folgt hingegen einem Hilferuf, der bereits vernommen wurde. Wurde ein Hilferuf einmal vernommen, ist, wie wir oben gezeigt haben, die Antwort unausweichlich: Auch, wenn

ich nichts tue, kann ich mich der unterlassenen Hilfeleistung schuldig machen. An anderer Stelle zeigt sich responsives Denken, wenn Hanselmann Wissenschaft nicht als Vorgriff, sondern als Stellungnahme zum Leben konzipiert und betont, dass jede wissenschaftlich grundierte Weltanschauung „zugleich auch eine Weltbeantwortung“ (ebd., 242) ist.

Ziele und Zugkräfte: „Klassische Handlungstheorien gehen von Zielen aus: Ziel der Handlung ist es, dass sich die Tür öffnet. Aber Aufforderungscharaktere weisen nicht geradewegs auf einen künftig zu erreichenden Zustand, sie zeichnen sich durch eine größere Offenheit aus, indem sie mehrere Möglichkeiten zugleich anbieten“ (Waldenfels 2000a, 375). Zwar gibt es Situationen, etwa Notsituationen oder ausgeprägte Routinehandlungen, die den Handlungsspielraum stark eingrenzen. In vielen Situationen jedoch weckt der Aufforderungscharakter der Dinge „Handlungsmöglichkeiten, ohne dass schon eine ganz bestimmte Handlung vorgeschrieben wäre“ (ebd.).

Das Pendant zu den Zielen in klassischen Handlungstheorien besteht in der responsiven Phänomenologie in Zugkräften: Die Kehrseite des Entzugscharakters des Fremden ist seine Anziehung: Sofern sich etwas nicht völlig entzieht, sondern verhüllt, verschleiert, in Spuren angedeutet auftritt, kann es auch faszinierend oder verlockend sein. Fasst man den Aufforderungscharakter der Dinge in diesem Sinne nicht als *affordance*, sondern als Attraktion, wird der Kontrast zu einem zweckrationalen oder zielorientierten Handlungskonzept sichtbar. Wer nicht zunächst Ziele setzt und sodann Mittel wählt, sondern von etwas angezogen wird, beginnt eine Handlung nicht selbst. Vielmehr beginnt sie mit ihm. Dadurch wird die Vorstellung einer souveränen, zielsetzenden Instanz korrigiert, ohne dadurch die Idee eines selbstinitiierten und vor allem autonomen Handelns gänzlich preiszugeben. Handlungen werden in diesem Sinne verstanden als etwas, das von einer Kraft angezogen wird, „aber keine Kraft, deren bloße Wirkung wir erleiden wie von einer Wirkursache, die a tergo auf uns einwirkt, sondern eine merkwürdige vis a fronte, die in uns eine Bewegung auslöst und verstärkt, indem sie uns anstachelt, verlockt, mitreißt, mitzieht“ (Waldenfels 2002b, 169).¹⁹

Vulnerabilität: Eine Phänomenologie der Responsivität legt, indem sie den Akzent auf das Pathische, Vorgängige, Fremde verlagert und das Subjekt als ein getroffenes, angesprochenes, antwortendes entwirft, eher eine pädagogische Anthropologie der Vulnerabilität als der Souveränität nahe. Wir gehen also von

19 Die Bezeichnungen „a tergo“ und „a fronte“ sind auf den Unterschied zwischen Anstoßen und Anziehen bezogen: Etwas, das mich anstößt, befindet sich in meinem Rücken, sodass ich nicht sehe, was mich bewegt, während das, was mich anzieht, in meinem Sichtfeld ist. Es geht darum, dass unser Handeln weder vollständig in unserem Besitz ist noch ausschließlich als Funktion äußerer Mächte und Wirkkräfte zu begreifen ist. Eine Tür beispielsweise kann dazu reizen, sie zu öffnen und zu schauen, was dahinter ist, aber sie zwingt uns nicht dazu. Etwas, das jemand sagt, stiftet uns zu einer bestimmten Antwort an, ohne sie zu determinieren.

einem Subjekt aus, das seine Welt nicht nur konstruiert oder produktiv bewältigt, sondern ihr auch auf sehr unterschiedliche Weisen ausgesetzt ist und von ihr getroffen werden kann (vgl. Dederich/Zirfas 2022). Für die Vulnerabilitätstheorie lassen sich aus der Phänomenologie der Responsivität Stöhr zufolge zwei aufeinander verweisende Einsichten ziehen: „Über Verletzlichkeit nachzudenken und zu sprechen impliziert, Erfahrungen zu machen, die als verletzend erfahren werden. Dieses reflexive Moment am Verletzlichkeitsdenken verweist allerdings auf ein präreflexives Moment, auf Verletzlichkeit vor jedem Nachdenken und Sprechen. Verletzlichkeit tritt zum Vorschein, indem ich eine Antwort gebe“ (Stöhr 2019, 156 f.). Diese Anmerkung Stöhrs weist zum einen auf den diastatischen Aspekt der Erfahrung hin: Das Getroffensein und die Art, wie ich mit der Verletzbarkeit, die sich darin offenbart, umgehe, sind nicht zu trennen, ohne ineinander aufzugehen. Zweitens wirft sie die Frage auf, was für ein ‚Können‘ das Getroffen-werden-Können meint. Hier geht es nicht um eine Fertigkeit oder ein Vermögen, das sich jemand angeeignet hat (ebd.), sondern um eine Grunderfahrung, oder vielmehr: einen Erfahrungsgrund. Dass wir getroffen werden können und antworten müssen sowie die Tatsache, dass das Was, Wovon und Worauf des Antwortgeschehens nie zur Deckung kommen, sind nicht nur Bedingung einer Verletzbarkeit, die wir möglichst zu überwinden streben. Diese Verletzbarkeit geht auf den gleichen Ursprung zurück, wie unser Vermögen, uns zu entwickeln, etwas zu lernen und uns zu bilden.

3 Drittes Zwischenfazit: Responsivität als Grundstruktur

In der vorangehenden Einführung in die Phänomenologie wurden in mehreren Anläufen verschiedene Zugänge und Aspekte dieses Denkens dargelegt. Im ersten Anlauf wurde die Phänomenologie als eine Methode der Beschreibung vorgestellt. Der Versuch, Erfahrung, wie die Phänomenologie beansprucht, *in statu nascendi* zu beschreiben, stößt in gewisser Weise bereits auf die Gesamtheit der philosophischen Probleme, die der Begriff der Erfahrung aufwirft. Im zweiten Anlauf haben wir uns der Phänomenologie von ihren Ideen und ideengeschichtlichen Wandlungen her angenähert, wobei wir vor allem die Akzentverschiebung, die von Merleau-Ponty vorgenommen wurde, fokussiert haben. Im dritten Anlauf konnte auf der Basis dieser Differenzierungen und Nuancierungen bereits eine umfangreichere Phänomenologie der leiblichen Erfahrung entworfen werden, wobei die Motive und Denkfiguren, die um den Begriff der Leiblichkeit ranken, vertieft wurden. Dieser Entwurf beinhaltete als letzten Gesichtspunkt die Responsivität, der wir aufgrund der zentralen Bedeutung, die wir ihr mit Blick auf die Wissenschaft und Praxis der Heil- und Sonderpädagogik beimessen, einen ausführlichen vierten Anlauf gewidmet haben. Während all dieser Anläufe haben wir an verschiedenen Stellen bereits Hinweise auf die Bezüge zu den Erfahrungs-

und Handlungszusammenhängen der Heil- und Sonderpädagogik sowie der wissenschaftlichen Reflexion, die sich diesen Zusammenhängen widmet, gegeben.

Zum Abschluss dieses Teils werden wir in einem Rückblick zunächst einige zentrale Ergebnisse dieser Auseinandersetzung darlegen und einerseits Anschlüsse an eine phänomenologische Reflexion der Praxis aufzeigen, andererseits aber auch Schlussfolgerungen für die Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin ziehen. Zum Abschluss dieses Teil soll erläutert werden, warum wir in Erweiterung unserer phänomenologischen Reflexionen eine kulturwissenschaftliche Rahmung der Disziplin vorschlagen.

3.1 Responsive Praxistheorie der Heil- und Sonderpädagogik

Im Folgenden werden wir zunächst also zwei Beispiele dafür geben, wie die Reflexion der pädagogischen Praxis fruchtbar an phänomenologisches und responsives Denken anschließen kann. Im ersten Beispiel entfalten wir exemplarisch ein responsives Verständnis des Lernens und Lehrens. Der Lernbegriff ist ein Grundbegriff pädagogischer Praxis wie auch pädagogischer Theoriebildung. Einer phänomenologischen Klärung des Lernbegriffs geht es jedoch nicht um eine Theorie des Lernens, die etwa psychologisch, kognitions- oder neurowissenschaftlich zu erklären versucht, wie Lernen vor sich geht, um im nächsten Schritt zu zeigen, wie sich Lernprozesse auf der Basis einer solchen Theorie effizienter gestalten und optimieren lassen. Vielmehr geht es darum, die Erfahrung des Lernens selbst zu untersuchen, die in solchen Theorien immer schon vorausgesetzt ist. Hierzu bedarf es also der Einklammerung (Epoché) etablierter Lerntheorien, da diese die ihnen zugrundeliegende Erfahrung, statt sie zu befragen und zum Prüfstein der Theorie zu machen, den theoretischen Erklärungsmustern unterordnen oder sogar aus dem Blick der Forschung rücken. Um die Praxis des Lehrens auf die Erfahrung des Lernens abzustimmen, ist es aus phänomenologischer Sicht erforderlich, die Theorien an dieser Erfahrung ansetzen zu lassen, statt letztere den vorgefassten Theorien zu unterwerfen. Wie wir zeigen werden, stellt sich Lernen als ein genuin responsives Geschehen dar, sodass die exemplarische Analyse zugleich der Vertiefung und Festigung responsiven Denkens dienen kann.

Mit dem Stichwort des pädagogischen Takts antworten wir anschließend auf die Frage, woran sich pädagogische Praxis vor dem Hintergrund ihres responsiven Verständnisses orientieren kann. Insofern wir nicht nur die Folgen des Handelns, sondern auch das Handeln selbst niemals vollständig im Griff haben können, da es gemäß seiner responsiven Grundstruktur nicht bei uns selbst beginnt, sondern sich fremden Ansprüchen verdankt, ist pädagogisches Handeln weder vollkommen aktiv noch passiv. Weder lässt es sich auf eine Funktion äußerer Umstände reduzieren noch vollständig einem planenden und durchführenden Subjekt zuschreiben. Ein pädagogisches Handeln, das insofern

zwischen Aktivität und Passivität verortet ist und der Kontingenz und Unsicherheit pädagogischer Handlungssituationen Rechnung trägt, bedarf einer anderen Konzeptualisierung. Diese soll zumindest in ihren Grundzügen dargestellt werden.

Lehren und Lernen als responsives Geschehen

Käte Meyer-Drawe legt dar, dass „Lernen als Erfahrung [...] in phänomenologischer Hinsicht geradezu exemplarisch für einen Sinn in statu nascendi“ (Meyer-Drawe 2010, 7) steht, der ein pathisches Moment voraussetzt und sich in Antwortverhältnissen realisiert. Dabei vollzieht sich Lehren als „Wecken eines Sinnes“ (ebd.). So wie das Lernen etwas ist, was sich nicht allein im Lernenden vollzieht, sondern zwischen Lernenden und Lehrenden, so trifft dies auch für das Lehren zu. *Lernen als Erfahrung* bedeutet, dass es um mehr geht als beispielsweise das Memorieren von Lernstoff, der dann in einer Prüfung reproduziert werden kann, um das beharrliche Üben bestimmter Fertigkeiten, die dann nach Bedarf ‚abgerufen‘ werden können, oder die Ausrichtung des eigenen Verhaltens beispielsweise an den Erwartungen und Normen der schulischen Ordnung. Ohne Frage verweisen diese Beispiele auf zwei Modi des Lernens, die in pädagogischen Kontexten eine bedeutende Rolle spielen. Zugleich liegt ihnen ein begrenztes Verständnis zugrunde, weil ihr Fluchtpunkt letztendlich das Was des Lernens ist, das sich an einem intendierten Ergebnis bemisst. Was dabei aber aus dem Blick gerät, ist die Tatsache, dass Lernen ein zwischen Aktivität und Passivität angesiedelter Vollzug ist, durch den Sinn entsteht, in Frage gestellt, verfeinert oder modifiziert wird.

Spätestens seit ihrer zunehmenden Herauslösung aus der Philosophie hatte die Pädagogik den Status einer ‚weichen‘ und ungenauen Wissenschaft, die mit ihren offensichtlichen oder latenten anthropologischen Prämissen, unscharfen Begriffen, normativen Setzungen und empirisch unzureichend grundierten Theorien kaum in der Lage zu sein schien, die vielschichtigen Fragen und Probleme, die durch das Verhältnis der Generationen und durch Erziehung und Bildung aufgeworfen werden, zu lösen. Ein immer wieder auftauchender Kristallisationspunkt dieser Fragen und Probleme ist die vielfach beschriebene, häufig beklagte und immer wieder auch theoretisch begründete „Unmöglichkeit“ von Erziehung, die sich in ihren Widersprüchen, ihrer Verstrickung in Aporien und ihrem Scheitern artikuliert (vgl. Wimmer 2014).

Nun erzeugen scheinbar unlösbare Probleme und Paradoxien, die sich nicht einfach umgehen oder verwerfen lassen, einen Bedarf an Strategien des Umgangs mit ihnen; Komplexität und Widersprüchlichkeit des pädagogischen Feldes erzeugen einen Bedarf an Komplexitätsreduktion und Herstellung von Eindeutigkeit. Die Kontingenz pädagogischer Erfahrung führt zu dem Ruf nach Techniken der Kontingenzbewältigung und die Singularität der Ereignisse und Begegnun-

gen, die den pädagogischen Alltag prägen, lässt den Wunsch nach verallgemeinerbaren Strategien der Problembearbeitung entstehen.

Dies gilt umso mehr in einer historischen Situation, die seit dem „Pisa-Schock“ im Jahr 2001 immer wieder aufs Neue durch Schreckensmeldungen gekennzeichnet ist, die mehr oder weniger das gesamte Feld schulischer Bildung betreffen – von schlechten bis mittelmäßigen Leistungen eines nicht unbeträchtlichen Anteils von Schüler:innen in den Fächern Deutsch und Mathematik, einem nicht zu ignorierenden Anteil von Schüler:innen mit Verhaltensproblemen bis hin zu einer stetig steigenden Quote ‚ausgebrannter‘ oder resignierter Lehrkräfte. Solche und andere Problemanzeigen und Krisendiagnosen haben deutlich gemacht, dass sich im Bildungssystem nicht nur viel, sondern auch Grundlegendes ändern muss.

Das Erstarken der evidenzbasierten Pädagogik mit ihrem Versprechen, empirisch fundierte Problemanalysen und effektive Lösungsansätze bereitstellen zu können, ist sicher auch eine Folge solcher überaus ernüchternden und beunruhigenden Befunde. Es steht außer Zweifel, dass pädagogisches Handeln gerade in als krisenhaft wahrgenommenen Situationen Strategien der Komplexitätsreduktion und Kontingenzbewältigung benötigt. Aber auch ganz grundsätzlich gilt, dass die Handlungsfähigkeit Lehrender zwar einerseits ein hinreichendes Komplexitätsbewusstsein erfordert, andererseits aber auch nicht ohne Komplexitätsreduktion auskommt. So können beispielsweise aus Sicht der Lehrenden bei der Unterrichtsplanung letztendlich nur solche Aspekte in Betracht gezogen werden, die nach eigenem Ermessen überhaupt in ihrem Einflussbereich liegen.

Das Klassenzimmer erstreckt sich nicht über die Gesamtheit aller Sozialisationsinstanzen sowie die institutionellen, sozialpolitischen und machtförmigen Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet – auch wenn all diese Aspekte im Klassenzimmer als gesellschaftlichem Kristallisationspunkt zumindest latent wirksam werden. Das bedeutet, dass sich das pädagogische Handeln im Kontext Schule im Wesentlichen auf das fokussieren muss, was sich im Klassenzimmer abspielt, und zwar auch dann, wenn schulsystemische oder soziale Hintergründe und Problemlagen von Schüler:innen mitbedacht werden.

Erprobte Verfahren wie didaktische Methoden können sich, um ein weiteres Beispiel zu nennen, als Strategien der Kontingenzbewältigung durchaus nützlich erweisen, wenn die Frage, wie bei einer heterogenen Gruppe von Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Lernziel realisiert werden kann, beantwortet werden muss. Ebenso können Diagnosekriterien und Kategoriensysteme als abrufbare Ordnungen des Verstehens dabei helfen, das unberechenbare und singuläre Verhalten von Schülerinnen und Schülern in singulären Situationen in einen Horizont zu stellen, der zumindest eine prognostische Annäherung und eine Verständigung über ein vorliegendes Problem und mögliche Ursachen sowie Interventionsstrategien ermöglicht.

All dies anerkennend zeigt sich dennoch in phänomenologischer Hinsicht, dass eine vor allem an den ‚Outcomes‘ interessierte Theorie des Lernens ebenso zu kurz greift wie eine, die dieses neurowissenschaftlich auf die Herausbildung stabiler neuronaler Verknüpfungen sowie auf kognitionspsychologisch rekonstruierbare Gedächtnisleistungen zurückführt und Lernverhalten im Visier hat, jedoch das qualitative *Wie* der Lernerfahrung ausblendet. Zurecht fragt Meyer-Drawe, die in ihrer Schrift *Diskurse des Lernens* (2008) eine ausführliche Kritik systemtheoretisch-konstruktivistischer und neurowissenschaftlicher Theorien des Lernens vorlegt: „Wie soll man Lernvollzüge eröffnen, begleiten, verbessern, abschließen, wenn man keine präzise Vorstellung vom Lernvorgang hat?“ (Meyer-Drawe 2010, 10).

Nähert man sich phänomenologisch dem *Wie* der Lernerfahrung, das heißt der „Vollzugsseite“ (Meyer-Drawe 2008, 187), dann zeigt sich, dass es sich um eine gleichermaßen subjektive wie soziale Praxis handelt, bei der das Lernen „nicht nur aus Erfahrung geschieht, sondern sich als Erfahrung vollzieht“ (Meyer-Drawe 2010, 7). Weiterhin zeigt sich, dass Lernen keineswegs den aktiven und zielstrebigsten Akt eines sich selbst in seinen Absichten und Beweggründen transparenten Subjekts darstellt. Zwar kann der Beschluss gefasst werden, sich eine Stunde Zeit zu nehmen und etwas zu üben; es ist aber nicht möglich zu beschließen, hier und jetzt eine Lernerfahrung zu machen. Das ist so, weil alles Lernen mit einem Widerfahrnis beginnt: damit, dass mich etwas irritiert, verunsichert, herausfordert, neugierig macht. Lernerfahrungen nehmen ihren Anfang mit einem pathischen Erlebnis des Getroffen-Seins, das nach einer Antwort verlangt, auf die ich aus dem Fundus meiner bisherigen Erfahrungen und daraus resultierenden Erwartungen schöpfend zunächst jedoch nicht antworten kann. „Unstimmigkeit, Irritation, Ausweglosigkeit, Staunen, Wundern, Stutzen, Ratlosigkeit, Verwirrung und Benommenheit unterbrechen den Fluss des Selbstverständlichen und drängen auf Verständnis. Verzögerung, Innehalten, Nach-Denken schaffen Raum für etwas Neues, das sich dem Gewohnten widersetzt und sich nicht in das Gängige einfügen lässt“ (ebd., 13).

Eine Lernerfahrung zu machen bedeutet demnach, sich zu einer Welt zu öffnen, die sich „mitunter aufdrängt und fungierenden Erwartungen in die Queere kommen kann“ (ebd., 8). Hierfür gibt Meyer-Drawe ein instruktives Beispiel: „Dass die Stufen einer Treppe nicht nach der Norm gestaltet wurden, merke ich, wenn ich stolpere. Erst dann bringe ich in Erfahrung, dass mein Leib mit einer üblichen Treppe gerechnet hat“ (ebd.). Eine Lernerfahrung zu machen impliziert immer, dass das Erwartete oder Antizipierte nicht eintritt. Die Enttäusch- und Irritierbarkeit resultiert, wie das Beispiel deutlich macht, daraus, dass ich mich zu einem aktuellen Zeitpunkt erinnernd (retentional) und erwartend (protentional) in einem tätigen Umgang mit den Dingen befinde: Im stummen Gedächtnis meines Leibes ist aufbewahrt, dass Stufen, wie sie mir vertraut sind, eine bestimmte Höhe und Tiefe haben, und ohne dass ich darüber nachdenke, gehe ich davon aus,

dass auch diese Stufen diese bestimmten Eigenschaften haben werden. Um nicht zu stolpern oder zu fallen, muss ich meine Schritte gegen meine Gewohnheit an den Gegebenheiten dieser Stufen ausrichten.

Die Antwort, zu der mich eine Irritation oder die Enttäuschung einer Erwartung nötigt, etwa, dass ich mich vor eine Aufgabe oder ein Problem gestellt sehe, das ich nicht spontan lösen kann, ist in den impliziten Strukturen meines Erfahrungswissens schon vorgezeichnet (vgl. Meyer-Drawe 2010, 9), auch wenn diese Strukturen in ihrer gegebenen Form noch nicht hinreichend sind. Eine Möglichkeit, eine passende Antwort zu finden, besteht darin, zu experimentieren, verschiedene Möglichkeiten durchzuprobieren (sei es gedanklich oder praktisch). Experimentieren heißt immer, auf Bekanntes und Vertrautes zurückzugreifen und durch Variation oder Erweiterung einen Lösungsweg zu finden. Das bedeutet: Die mir abverlangte Antwort kommt weder aus dem Nichts noch ist sie mir deutlich vorgegeben; vielmehr stößt sie mich auf das „Paradox einer kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben“ (Waldenfels 1997, 53).

Um auch dies an einem Beispiel zu erläutern: Nach einem Vortrag wird mir eine Frage gestellt, auf die ich zuvor selbst nicht gekommen bin; indem ich antworte, entwickle ich situativ, spontan und probeweise eine mögliche Antwort, auf die ich ohne die Frage nie gekommen wäre. Und mehr noch: Es ist nicht so, dass ich die Frage höre und dann in mir die Antwort abrufe, als würde ich eine Datei öffnen, um dann einen in mir vorgefundenen, fertig vorliegenden Text vorzulesen. Vielmehr ist es so, dass der Gedanke seine Form annimmt und sich nicht nur den Zuhörenden, sondern auch mir offenbart, indem ich ihn ausspreche. Genau das meint die Formel ‚Sinn in statu nascendi‘.

In diesem Licht betrachtet bedeutet Lernen, dass eine Aufgabe, eine Situation, ein ungelöstes Problem uns eine Antwort abnötigen, über die wir noch nicht verfügen, aber die wir zu geben im Stande sind, indem wir kreativ und produktiv auf die Strukturen unserer Erfahrungen zurückgreifen. Dabei ist ‚zurückgreifen‘ insofern missverständlich, als diese Formulierung einen bewussten Akt oder gar eine willentliche Entscheidung suggeriert. Vielmehr zeigt sich auch hier wieder die pathische Struktur der Responsivität, die auch im Lernen als Erfahrung am Werk ist und „vornehmlich darin besteht, etwas zu vollbringen, was man nicht selbst hervorgebracht hat“ (Meyer-Drawe 2008, 195).

Lernen setzt ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit, Neugier und Offenheit für Neues voraus – man könnte auch sagen: die Fähigkeit zu staunen und eine Bereitschaft, das, was uns trifft und betrifft, nicht abzuwehren und möglichst stillzustellen²⁰. „Unstimmigkeit, Irritation, Ausweglosigkeit, Staunen, Wundern, Stutzen, Ratlosigkeit, Verwirrung, Benommenheit unterbrechen den Fluss des Selbstverständlichen und drängen auf Verständnis“ (Meyer-Drawe 2008, 202). Wenn

20 Zum Staunen vgl. Stommel (2023).

diese Momente nicht übergangen werden, etwa durch eine Umlenkung der Aufmerksamkeit oder indem sie für bedeutungslos erklärt werden, kommt es zu einer Unterbrechung, einer Verzögerung, einem Innehalten, und dann kann sich der Drang zu verstehen bemerkbar machen. „Lernen in einem strengen Sinn beginnt dort, wo das Vertraute brüchig und das Neue noch nicht zur Hand ist [...]“ (ebd., 213). Lernen als Erfahrung ist ein Schwellenphänomen, das sich der Verfügbarkeit entzieht. Es vollzieht sich durch „eine Verwicklung mit Welt, in der wir stets riskieren, uns, die Sache sowie unsere Beziehung zum anderen umstrukturieren zu müssen“ (ebd., 214).

Nach diesem eher kursorischen Blick auf das Lernen wenden wir uns jetzt dem Lehren zu, von dem Meyer-Drawe, wie bereits zitiert, sagt, es sei das „Wecken eines Sinnes“ (Meyer-Drawe 2010, 7). Ebenso wie das Lernen setzt das Lehren eine Form der Aufmerksamkeit, eine Offenheit für Neues in der Erfahrung voraus, die erst dadurch möglich ist, dass Lehrende wie Lernende selbst subjektiv in den Lernprozess involviert sind. Lehren zeigt sich in diesem Sinne als „teilnehmende Erfahrung“ (Brinkmann 2015a, 47), ein gemeinsames Aufmerken, das einer beabsichtigten Aufmerksamkeitslenkung notwendig vorausgehen muss und in der Erfahrung nachwirkt. „Indem der Lehrende sich an jemanden wendet, um dessen Aufmerksamkeit auf etwas zu lenken, partizipiert sein Tun an den Erfahrungen, die es hervorruft“ (Waldenfels 2009b, 32). So gilt die Offenheit der Lehrkräfte als „Geöffnetsein für die Anderen und das Andere“ (Brinkmann 2015a, 44), das heißt für die Lernenden und die impliziten Strukturen in ihrem Erfahren, Wahrnehmen und Handeln. Der Andere als Subjekt begegnet dem Lehrenden nicht, indem er Erwartungen erfüllt oder enttäuscht, die als Lernerfolge oder -misserfolge zuvor antizipiert wurden und quantitativ messbar sind. Auch wird das Subjekt nicht anhand abzählbarer Merkmale oder Kriterien fassbar, die sich zu diagnostischen Kategorien verdichten und sichere Prognosen oder Berechnungen erlauben. Begegnungen mit dem Subjekt sind vielmehr solche, in denen der Andere sich als unberechenbar zeigt, weil er Erwartungen unterläuft oder über sie hinaussteigt – oder, um es mit Levinas zu sagen: weil der Andere auch dort, wo er innerhalb gegebener Ordnungen als ein konkreter Anderer identifiziert und adressiert wird, sich stets zugleich auch als ein sich-entziehender radikal Anderer erweist. Diese Art der Begegnung hat selbst eine pathisch-responsive Struktur, durch die auch die Lehrenden unweigerlich in einen Lernprozess hineingezogen werden. Aus diesem Grund ist die Intersubjektivität ein zentraler Aspekt des Lernens.

Phänomenologisch betrachtet erweist sich Intersubjektivität als Fremdheits-erfahrung. Fremdheit im Bereich der Intersubjektivität meint „jene prinzipielle Unmöglichkeit einer ursprünglichen und echten (Re-)Präsentation derjenigen Erfahrungen, wie sie der Andere von seiner Seite aus erlebt hat, wie sie ihm gegeben, zugänglich und zugehörig sind“ (Därmann 2002, 30). Fremdheit ist demnach das „Unzugängliche oder Unzugehörige, seien es fremdartige Erfahrungsgelände oder fremdartige Erfahrungsstrukturen“ (Waldenfels 1998b, 136). Die Er-

fahrungswelt des anderen Subjekts, seine subjektive Sinnstiftung und seine Beweggründe sind mir nur als geteilte Mit-Welt (Heidegger) und als Zwischenbereich (Waldenfels) zugänglich, in denen Erfahrung durch Wiederholung, Stilisierung, Sedimentierung und Verkörperung sich mir immer schon als intersubjektiv geteilte und mitgeteilte Erfahrung darbietet. „Dieser variable Zwischenbereich, der weder auf objektive Gegebenheiten noch auf subjektive Erlebnisse zurückgeführt werden kann, konsolidiert sich in Form von Medien, Praktiken und Techniken, in denen unsere Erfahrung eine bestimmte Ordnung annimmt“ (Waldenfels 2010, 22).

Es wird ersichtlich, dass sich die Rollen, da die Lehrenden in einem ständigen Wechselspiel des Aufmerkens zuweilen selbst zu Lernenden werden müssen, in der Erfahrung nicht durch operative Geschlossenheit und eine in diesem Sinne strikte Aufgabenverteilung abgrenzen lassen. Die Grundsituation der Erziehung erscheint, wie schon Kant beschrieben hat, paradox, da das Ziel der Selbstbestimmung bzw. Mündigkeit nur auf dem Weg der erzieherischen Einwirkung auf das Kind erreicht werden kann. Nimmt man die nicht einholbare Einzigkeit und Andersheit des Kindes hinzu, wird klar, dass pädagogisches Handeln sich nicht in Standardlösungen für Standardaufgaben erschöpft, sondern vielmehr immer wieder aufs Neue kreative Antworten verlangt. So wie das Angesprochen-Sein durch den Erziehungsanspruch, den ich nur in leibhafter Gegenwart des Anderen vernehme, als Aufforderung verstanden werden muss, ist auch Erziehung nur als spezielle Form des Antwortens zu fassen. Dieses Antworten jedoch erfordert, da Standardantworten nur bedingt brauchbar sind, ein intuitives und implizites Erfahrungswissen, das sich als „Expertengespür“ (Waldenfels 2010, 34) oder als „Gespür für Unberechenbares“ (ebd., 37) beschreiben lässt. Gemeint ist der pädagogische Blick als eine besondere Form der Aufmerksamkeit, ein Anderssehen und Andersdenken, das nicht nur auf das Augenscheinliche und Nahliegende gerichtet ist, sondern im Sinne der oben angesprochenen Offenheit darüber hinausgeht. „Die Tatsache, dass intuitive Momente, in denen sich ein besonderes Gespür für die Dinge entfaltet, in die Erfahrung eingesprengt sind, spricht für eine ‚zarte Empirie‘, die den Raum lässt für das, was sich dem methodischen Zugriff und den Modellen der jeweiligen Theorie entzieht“ (Waldenfels 2010, 38).

Während Lernende im Vollzug auf das gerichtet sind, *was sie tun und was sie erfahren*, sind sie sich selbst hinsichtlich der Art, *wie sie es tun und erfahren*, intransparent. Als Außenstehende können Lehrende ihre Aufmerksamkeit hingegen auf den impliziten Hintergrund der Akte der Lernenden richten. Sie können, wie Merleau-Ponty sagt, von ihrem „Engagement zurücktreten, um es selbst als Schauspiel erscheinen zu lassen“ (Merleau-Ponty 1966, 11). Was dadurch sichtbar wird, sind neben dem Verwirklichten (bspw. dem Gelernten) eben die Kräfte, die als impliziter Hintergrund und intentionaler Horizont im Verwirklichten *wirken* und in denen das Vermögen für bisher Unverwirklichtes und Mögliches bereits angelegt ist. „In diesem Sinne können Lehrende Lernende herausfordern.

Sie können auf die Brüchigkeit der Erfahrung aufmerksam machen und dadurch die Anstrengung im Hinblick auf Neues unterstützen, indem sie verhindern, dass der Rückzug in Vertrautes gesucht wird“ (Meyer-Drawe 2010, 9).

Was ist der Ertrag einer phänomenologischen Untersuchung des Lernens, die mit der pathischen Struktur und der Responsivität der Erfahrung deren Unverfügbarkeit freilegt?²¹ Erhellend wirkt hier der Vergleich zwischen pädagogischer Aufmerksamkeit und ärztlichem Blick. Letzterer wäre „nur dann völlig durch Röntgenaufnahmen oder EKG-Messungen zu ersetzen, wenn Krankheit ein bloßes Rechenproblem wäre, das einer eindeutigen Lösung harrt. Doch der wiederholbare und diagnostizierbare Krankheitsfall ist nicht identisch mit dem Leiden, das den Patienten plagt und das dem Arzt im Ausdruck des Leidens begegnet“ (Waldenfels 2010, 35). Das Lernen der Schülerinnen und Schüler bleibt wie das Leiden der Patientinnen und Patienten für einen rein objektiven Blick unsichtbar. Eine pädagogische Wissenschaft, die sich dem Zweck andient, verwertbare und vermarktungsfähige Ergebnisse schaffen zu müssen und dies auf Kosten ihrer subjektiven Perspektive tut, betreibt einen systematischen Raubbau, der letztlich zur Selbstaushöhlung führt. Was dann übrig bleibt, ist eine brüchige Oberfläche aus objektiv beobachtbaren Verhaltensmerkmalen, die nur noch durch den losen und unausgesprochenen Verweis auf einen abgetragenen Kern zusammengehalten wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Bei der Antwort anzusetzen bedeutet, dasjenige, worauf die Antwort erfolgt, so zu würdigen, dass es nicht zu einer bloßen Funktion, zu einem Reiz oder zu einer sich der Frage selbst und der ihr zugrundeliegenden Blickrichtung und Ordnungsvorstellung verdankenden Konstruktion wird. Das Antworten soll mit anderen Worten nicht von vornherein einer bestimmten Ordnung, etwa einer religiösen Gesamtordnung, einer prozedural und normativ geregelten Kommunikationsordnung oder einem situativ regelkonformen Verhalten zugeschlagen werden. Das hätte nämlich den Effekt, dass der Anspruch, den jemand an uns richtet, von vornherein entschärft und neutralisiert würde, indem er umgehend in das gedankliche, begriffliche oder normative Bezugsfeld dieser überwölbenden oder zugrundeliegenden Ordnung eingeordnet wird. Im Bezugsfeld einer vorgegebenen Ordnung, etwa einer Unterrichtsordnung, bewegen sich die pädagogischen Antworten der Lehrkräfte zwangsläufig immer in einem Feld von Inklusionen und Exklusionen. Von hier aus gesehen stellt sich die „Frage nach den *Grenzen* der jeweiligen Ordnungen und damit auch nach den *Verunmöglichungen* und Exklusionen dieser Ordnungen. Damit wird jedoch auch die ethisch relevante Frage nach den Ausschließungsprozessen aufgeworfen. Fraglich wird, was in welcher Weise zur Sprache kommt oder was auf

21 Zur Unverfügbarkeit von Bildungsprozessen aus soziologischer Perspektive vgl. auch Rosa (2018), 78 f.

welche Weise in den ‚Status einer gefährdeten Position‘ abgedrängt wird“ (Kapust 2007, 19).

Gewiss kann Antworten beispielsweise eine habitualisierte, schematische, interessengeleitete oder strategische Form annehmen, etwa wenn das, worauf geantwortet wird, sich dem Antwortenden als Bedrohung aufdrängt. Doch gilt es gerade in erzieherischen oder pädagogischen Kontexten, die Antwort in dem Sinn offen und reversibel zu halten, dass sie nicht zu einem Zwang oder einem Versuch der Unterwerfung wird, sondern dem Anderen Entscheidungs- und Verhaltensspielräume belässt. Insofern lässt sich die ethisch wichtige Frage nach den Ausschließungsprozessen auch positiv formulieren: Wie ist es möglich, pädagogisch so zu antworten, dass dem singulären Anderen Gerechtigkeit widerfährt (vgl. Stinkes 2018; Küper 2022, 192–204)?

Nach den eher grundsätzlichen Überlegungen dieses Abschnitts geht der nächste Schritt vertiefend der Frage nach, was sie konkret für die Wahrnehmung, das Denken und das Handeln von Lehrkräften bedeuten. Dies wird exemplarisch anhand des pädagogischen Takts geschehen.

Zwischen aktiv und passiv: Pädagogischer Takt

Die Phänomenologie der Responsivität zeichnet das Subjekt nicht als ausschließ-lich oder nur vorrangig passives, als erleidend, empfangend, aufnehmend und immer schon zu spät kommend – auch wenn der Terminus „Pathos“ genau dies nahezu legen scheint. Die Herausstellung von Erleiden und Passivität ist dem Umstand geschuldet, dass die Philosophie der Neuzeit das Subjekt mit verschiedenen Akzentuierungen stets als ein primär aktives konzipiert hat: als letzten Fluchtpunkt eines sich selbst transparenten Bewusstseins, als Ursprung der Setzung oder Konstituierung von Welt, als welterzeugend, als ein Maximum an Selbstbestimmung anstrebend, als aktiv und handlungsmächtig. *Passivität, Pathos, Selbstentzug, Verletzbarkeit* tauchten in solchen Konzipierungen bestenfalls als Randbedingungen oder Störgrößen auf, sofern sie nicht ganz ausgeblendet wurden, und sie scheinen auch nur schwer mit verschiedenen professionstheoretischen Konzipierungen des Lehrer:innenberufs vereinbar zu sein, sofern diese auf ein Höchstmaß an durch Reflexion hergestellte Selbsttransparenz, Handlungsmächtigkeit und Selbstwirksamkeit setzen. Das sind nicht grundsätzlich falsche Ziele, aber der Rückgang auf die Erfahrung zeigt, dass sie ein idealisierendes und daher einseitiges und unvollständiges Bild mit problematischen subjekttheoretischen und handlungspraktischen Implikationen zeichnen. Dazu gehört die Fragwürdigkeit der Entmischung von aktiv und passiv und der damit verbundenen unzureichenden Würdigung der Responsivität des Lehrer:innenhandelns. Übersehen – oder zu einem psychologischen und zu überwindenden Problem erklärt – wird beispielsweise das von (angehenden) Lehrkräften häufig erfahrene „Herausgerissen-Werden aus der eigenen Souveränität [...], das mit einem Berührt-Werden durch

den Anderen einhergeht“ (Küper 2022, 183). Tatsächlich stellen wir in Frage, dass ein konsequent dezentriertes und im Wortsinn *des-interessiertes*, Involvierung und Berührtwerden vermeidendes Lehrerhandeln, sei es methodisch und didaktisch noch so durchdacht und ausgeklügelt, überhaupt möglich ist.

Ein Versuch, die Verschränkung von aktiv und passiv subjekttheoretisch zu fassen, stammt von Hartmut Rosa. Ihm zufolge sind in der individuellen Erfahrung wie auch „im gesellschaftlich organisierten und [...] habitualisierten Weltverhältnis [...] aktive und passive, intentionale und pathische Momente“ (Rosa 2021, 242) miteinander verschränkt. Rosa verwendet hierfür den Begriff des Mediopassivs, der gleichsam zwischen aktiv und passiv angesiedelt ist. Er bringt eine „Beteiligung und Involviertheit in ein Geschehen oder eine Handlung zum Ausdruck [...], bei der das Subjekt weder Täter noch Opfer ist, ja sich Subjekt und Objekt gar nicht kategorisch unterscheiden lassen. Die Person erfährt sich weder als allmächtig oder ohnmächtig, sondern als teilmächtig [...]“ (ebd., 242 f.). Der Begriff des Mediopassivs verweist auf eine „Form des *In-der-Welt-Seins*, in der wir sowohl *aktiv* als auch *passiv* sind – oder weder *aktiv* noch *passiv*, sondern in einer Verfassung jenseits dieser Unterscheidung, vielleicht sogar jenseits der Unterscheidung von *Zustand* und *Handlung*“ (ebd., 243).

Nun scheint allerdings der Begriff des Mediopassivs nicht rein deskriptiv-theoretisch angelegt zu sein, sondern impliziert auch eine zumindest schwach normative Lesart, sofern in ihm eine Idealform des *In-der-Welt-Seins* zum Ausdruck kommt, das gleichsam die Extreme der herrschaftlichen Aneignung und Verzweckung der Welt durch souveräne Subjekte wie auch des ohnmächtigen Ausgeliefertseins und Überwältigtwerdens durch diese Welt vermeidet. Insofern bringt Rosa ein rezeptiv-responsiv grundiertes Handlungsideal zum Ausdruck.

Tatsächlich gibt es in der Pädagogik schon lange einen Terminus, der unter anderem genau dies thematisiert, allerdings wegen seiner (scheinbaren) begrifflichen Unklarheiten und seiner etwas antiquiert wirkenden Aura weitestgehend aus dem erziehungswissenschaftlichen Vokabular verschwunden ist: *der pädagogische Takt*. Wie Daniel Burghardt und Jörg Zirfas in ihrer Studie zum pädagogischen Takt zeigen, kann es bei einem Versuch, den Begriff des Taktes zu rehabilitieren, nicht darum gehen, eine überholte pädagogische Figur des 19. Jahrhunderts wiederzubeleben. Vielmehr lassen sich mit einer Theorie des pädagogischen Taktes fundamentale, bis heute ungelöste Probleme des Pädagogischen adressieren, die ihrerseits im Spannungsverhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit von Erziehung, Bildung und Unterricht zusammenlaufen (vgl. Burghardt/Zirfas 2018, 8). Als „Kern pädagogischer Professionalität“ (ebd., 9) zeigt der Begriff des Taktes „ein spezifisches Problembewusstsein an, das mit den Fragen nach Bestimmbarkeit und Unbestimmbarkeit, nach Sicherheit und Unsicherheit sowie nach Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit pädagogischen Handelns verbunden ist“ (ebd.). Diese Unbestimmtheit findet sich beispielsweise im Verhältnis zwischen „Theorie und Praxis, Ego und Alter, Emotionalität und Rationalität, Wahr-

nehmung und Urteil etc.“ (ebd., 278). In diesen Spannungsfeldern ist der Takt ein „Vermittlungsprinzip“ (ebd.). Er ist also keine Bezeichnung dafür, dass etwas so und nicht anders beschaffen ist, und noch weniger verweist er in irgendeiner Form auf technisches Wissen, das pädagogische Situationen auf vorab kalkulierbare Weise handhabbar macht. Vielmehr bezeichnet er einen „pädagogischen Denk- und Handlungsrahmen [...], innerhalb dessen pädagogisches Denken und Handeln stattfinden kann – und aus dem Blickwinkel des Takts auch stattfinden sollte“ (ebd., 11).

Letzteres verweist auf die normative Komponente des Takts, eine ethisch begründete Haltung dem Anderen gegenüber, die sich in einem pädagogischen Ethos verdichtet (vgl. Agostini 2021). Wie auch immer das pädagogische Ethos im Einzelnen ausbuchstabiert wird – seine Grundlage ist „eine ‚Nähe‘ bzw. spezifische Zuwendung, Sensibilität, Präsenz, Fürsorglichkeit sowie ein engagiertes Beteiligt-Sein im Hinblick auf die Schüler:innen“ (Agostini/Bube 2021, 65). Das Ethos ist eine Weise, Stellung zu beziehen, die sich im Handeln manifestiert (Brinkmann/Rödel 2021, 43). Handeln im Zeichen des Ethos ist ein situierter und kontextsensibler Modus gelebter Verantwortung. Dabei geht es um die pädagogisch zentrale Frage, wie sich pädagogisch Tätige ihrem Gegenüber nähern, wie sie ihre Adressat:innen anblicken und ansprechen, wie und mit welchen Mitteln sie in Lern- und Entwicklungsprozesse eingreifen, wie sie berechnete Ansprüche zu dosieren und artikulieren versuchen, und dies immer im Horizont der Frage, warum und wozu, also mit welchen Zielen dies geschieht. Demnach steht der pädagogische Takt für eine Aufmerksamkeit, die nicht allein auf das „Gegebene“ in seiner blanken Faktizität, sondern immer auch auf das gerichtet ist, was Paul Moor als das „Aufgegebene“ bezeichnet (Moor 1965, 20 ff., 317 ff.). Aus pädagogisch-anthropologischer und vulnerabilitätstheoretischer Perspektive würde sich das Aufgegebene daran bemessen, einerseits angemessen auf den Erziehungs- bzw. Bildungsbedarf des Anderen einzugehen, andererseits seine Verletzbarkeit zu würdigen.

Als „Vermittlungsprinzip“ ist der Takt insbesondere in Situationen gefragt, in denen eingübte Routinen und Problemlösungsstrategien nicht mehr greifen, etwas zuvor (scheinbar) Selbstverständliches fraglich wird, ohne dass eine schematisierte und bewährte Antwort auf die gegebene Situation verfügbar wäre (vgl. Burghardt/Zirfas 2018, 15 f.). Der pädagogische Takt beruht also auf der beschriebenen Offenheit, Rezeptivität und Bereitschaft, sich betreffen und anrühren zu lassen. Aber taktvolles Handeln ist nicht ausschließlich durch Vorsicht und Zurückhaltung gekennzeichnet; eine pädagogische Problemsituation, die die Frage nach dem richtigen Maß einer Intervention aufwirft, kann auch so gelöst werden, dass jemandem etwas zugemutet oder auferlegt wird, beispielsweise die Erledigung einer unangenehmen Aufgabe oder die Übernahme von Verantwortung.

Pädagogischer Takt ist „ein kreativ-responsiver Begriff [...], der darauf zielt, in nicht planbaren, kontingenten (und potentiell krisenhaften) Erziehungs- und

Unterrichtssituationen Antworten auf Situationen und Menschen zu finden – die von den tradierten und institutionalisierten, rituellen Mustern des pädagogischen Denkens und Handelns abweichen“ (ebd., 278). Darüber hinaus ist er als Vermittlungsprinzip auch auf die Antinomien, Paradoxien und Aporien des Pädagogischen bezogen, auf die wir noch zu sprechen kommen werden, etwa im Spannungsfeld von Autonomie und Stellvertretung, von Fürsorge und Gerechtigkeit oder von individueller und vergleichender Beurteilung.

Zusammenfassend befasst sich der Takt als reflexiv-normatives Konzept mit Modi und Grenzen pädagogischer Interventionen. In einem Beitrag zum Zusammenhang von Verantwortung und Vulnerabilität schreibt Zirfas: „Im pädagogischen Takt übernimmt man eine Verantwortung für die Beziehung zu einem anderen und auch zu sich selbst, das heißt für etwas, das im Grunde unverantwortbar ist, weil es sich immer auch dem anderen verdankt. Denn der pädagogische Takt schafft die unverfügbaren Gründe für ein verantwortliches Verhalten, das in den jeweiligen, den Takt erfordernden Situationen selbst nicht vorgegeben ist. [...] Pädagogischer Takt ist die Resonanz auf die Offenheit, Dynamik, Variabilität und Unergründlichkeit des anderen“ (Zirfas 2017, 184).

Burghardt und Zirfas verstehen den pädagogischen Takt darüber hinaus als „das professionelle ‚Programm‘ eines komplexen Prozesses der kritischen pädagogischen Selbstüberprüfung [...], in das biographische Erfahrungen, theoretische Modelle und praktische pädagogische Versuche mit eingehen. Dieses Programm verfolgt keine professionelle Optimierungsstrategie, die auf eine dauerhafte und kohärente Form der Selbsterkenntnis, auf ein abgeschlossenes System von Entscheidungen und auf eine perennierende pädagogische Praxis zielt. Vielmehr geht es im pädagogischen Takt darum, Schwierigkeiten und Fehler, Aufbrüche und Neuanfänge, Anknüpfungen und Verbesserungen in einem pädagogischen work in progress immer wieder neu zu durchdenken und auszuprobieren“ (2018, 279).

Den pädagogischen Takt macht im Kontext dieses Buchs besonders interessant, dass er einerseits ein Verständnis für die Komplexität pädagogischer Praxis impliziert und ihre Einbettung in durch einzelne Akteur:innen nur bedingt veränderbare Strukturen ebenso voraussetzt wie erlerntes Professionswissen, was durchaus auch ein Repertoire an flexibel anwendbarem Methodenwissen impliziert. Hinzu kommt aber, dass der Takt keine Technologie ist, die auf Steuerung aus einer übergeordneten Position angelegt ist, sondern pädagogische Akteure als situiert und involviert begreift und letztlich auf inkorporiertem Erfahrungswissen beruht.

3.2 Heil- und Sonderpädagogik als responsive Wissenschaft und die Grenzen des Objektivitätsideals

Im Rahmen einer am naturwissenschaftlichen Objektivitätsanspruch ausgerichteten Forschung konnten sich die Wissenschaften ihrer Objekte (relativ) sicher sein. Demgegenüber zeigt die Phänomenologie der Erfahrung, die den Prozess der Erfahrung aus der Perspektive der ersten Person rekonstruiert, wie es überhaupt zur Entstehung von Gegenständen des Wissens kommt. Dabei zeigt sie auch, dass die forschenden Subjekte sich zunächst mit Fremderfahrungen konfrontiert sehen und von einer Andersheit im Sinne des Pathos affiziert werden, bevor sie diese als begrifflich umrissene Objekte und methodisch zu bearbeitende Gegenstände ihrer Wissenschaft identifizieren (vgl. Stegmaier 2009, 87). Einfacher gesagt: Ihnen drängt sich etwas als fraglich auf, beispielsweise als nicht hinreichend wahrgenommenes soziales Problem oder als unzureichende theoretische Erklärung.

Von der Heil- und Sonderpädagogik als responsiver Erfahrungs- und Praxiswissenschaft zu sprechen, bedeutet in diesem Sinn, dass ihre Forschung und ihre Theoriearbeit als Antwort auf Fragen und Probleme zu begreifen sind, die sich aus der Praxis ergeben und aufgrund des Bedarfs an Handlungsorientierung dringlich werden. Dabei ist es unerheblich, wie Aufforderungen oder Anrufe vernommen werden, etwa indem Praktiker:innen sich hilfesuchend an die Wissenschaft wenden, indem praktische Erfahrungen oder Erfahrungen im Rahmen von Forschungsprojekten Wissenschaftler:innen zum Nachdenken bringen, indem Studierende sich mit dem Bedürfnis nach Praxisorientierung an Dozierende richten oder indem Forschende lediglich über Probleme und Fragen der Praxis nachdenken, die sie in der einen oder anderen Weise zum Gegenstand ihrer Vorstellung oder Modellierung machen. In jedem Fall ist vorausgesetzt, dass jemand auf etwas als Problem oder Frage aufmerksam wird, die eine Antwort in Form einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung verlangt.

Das kann etwa der Fall sein, wenn Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge ins Stocken geraten, weil etablierte Wahrnehmungs-, Denk- oder Handlungsgewohnheiten in der Konfrontation mit Neuem oder Fremdem an ihre Grenzen geraten. Hier lassen sich verschiedene Grade der Irritation unterscheiden, je nachdem, ob es lediglich eines neuen Handlungs- oder Lösungsansatzes oder einer ganz neuen Problemwahrnehmung bedarf. Wissenschaftliche Reflexion setzt das Heraustreten aus diesen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen voraus, wobei jedoch wichtig ist, dass die Lebenswelt der Handelnden sowie der Adressat:innen des Handelns weiterhin als Horizont der Reflexion nicht aus dem Blick gerät. Das bedeutet aber keineswegs, dass die Disziplin lediglich eine *angewandte* Wissenschaft ist. Dass wir die Heil- und Sonderpädagogik als Praxiswissenschaft verstehen, schließt pädagogische bzw. erziehungswissen-

schaftliche Grundlagenforschung, die nicht unmittelbar auf Anwendung zielt, als notwendige Forschungsaufgabe mit ein.

Eine derartige Konzeption, die das wissenschaftliche Fragen in der Heil- und Sonderpädagogik als Antwort auf Erfahrungen begreift, die jemand entweder selbst gemacht hat oder die Forschenden durch Schilderungen oder ihre Reflexion auf die Praxis nur mittelbar zugänglich sind, wurde in der Heil- und Sonderpädagogik bereits verschiedentlich vorgebahnt (vgl. Hanselmann 1941; Moor 1965; Pfeffer 1988; Kobi 1993; Möckel 2019). Dabei hat die skizzierte Struktur der Erfahrung – Gebundenheit an ein leibliches Subjekt, Zeitlichkeit, Verwiesenheit auf lebensweltliche, gesellschaftliche und kulturelle Horizonte, Aufspannung zwischen Intentionalität und Affektion – Konsequenzen für den Wahrheits- bzw. Objektivitätsanspruch der Wissenschaften. Dieser muss nicht aufgegeben werden, erfordert jedoch eine veränderte Rahmung.

Die phänomenologischen Forschungen zeigen, „dass wissenschaftliche Wahrheit nicht in unmittelbar evidenter Gegenwart ‚entdeckt‘ wird, sondern dass besondere Bedingungen geschaffen werden müssen, ‚Gerüste‘, die ihre ‚Konstruktionen‘ ermöglichen“ (Stegmaier 2009, 51). Dies bedeutet vor allem, zumindest in einem gewissen Grad von den leiblichen, situativen, zeitlichen und kulturellen Bedingungen zu abstrahieren, die die Forschung und systematisches Sammeln von Erfahrung überhaupt erst ermöglichen. Zumindest in einer Annäherung wird Objektivität dadurch gewährleistet, dass die Wege, die beim Prozess der Ablösung der Erfahrung von ihrer Genese im Subjekt und ihrer Umformung in sprachliche Aussagesysteme eingeschlagen werden, allgemein akzeptierten wissenschaftlichen Regeln folgen, methodisch kohärent, widerspruchsfrei und intersubjektiv nachvollziehbar sind. Dies meint Stegmaier, wenn er von „Gerüsten“ spricht, mit deren Hilfen objektivierbare wissenschaftliche Wahrheiten konstruiert werden.

Zugleich aber muss nach den vorangegangenen Analysen unmissverständlich klar sein, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Wahrheiten in einem ganz wörtlichen Sinn nicht mehr verabsolutiert werden können: Sie können nicht völlig von den Bedingungsgefügen, die sie zugleich ermöglichen und in spezifische Horizonte hineinstellen, abgelöst werden. In diesem Sinn notiert Zahavi: „In ihrer Suche nach absolut exakter Erkenntnis hat die Wissenschaft aus ihrer radikalen Überschreitung der leiblichen, sinnlichen und praktischen Erfahrung eine Tugend gemacht und dabei übersehen, dass sie selbst von dieser Erfahrung überhaupt erst ermöglicht wird. [...]. Obgleich wissenschaftliche Theorien in ihrer Präzision und Abstraktion die konkret-anschauliche Lebenswelt transzendieren, bleibt diese doch ihre Sinngrundlage und der Ausgangspunkt, zu dem sie immer wieder zurückkehrt“ (Zahavi 2007, 31).

In Hinblick auf die Bedeutung des Subjektes bei der Generierung wissenschaftlichen Wissens drängt sich in Anschluss an Ronald Hitzler folgender Schluss auf: Sofern es der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung darum geht, „gesellschaftliche Konstruktionen der Wirklichkeit zu rekonstruie-

ren, ist die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Erfassung der Erfahrung der Subjekte ein keineswegs marginales Thema der Sozialwissenschaften, sondern ihr systematisches Kernproblem: Da Erleben, Erfahren, Handeln im phänomenologisch strengen Sinn eine primordiale, ausschließlich dem erlebenden, erfahrenden, handelnden Subjekt ‚wirklich‘ zugängliche Sphäre ist, sind sogenannte objektive Faktizitäten auch nur als subjektive Bewusstseinsgegebenheiten überhaupt empirisch (evident) erfahrbar“ (Hitzler 2014, 353).

Zugleich aber ist Wissenschaft keine Unternehmung isolierter Subjekte, sondern eine kollektive und kulturelle Praktik. Aus diesem Grund werden wir im dritten Teil dieser Schrift eine kulturwissenschaftliche Rahmung der Disziplin vorschlagen. An dieser Stelle wollen wir der Ersten-Person-Perspektive die Dritte-Person-Perspektive an die Seite stellen. Sie eröffnet eine Sphäre der Intersubjektivität, in der etwa die Prüfung, Validierung und Kritik von Geltungsansprüchen, also Annahmen oder Behauptungen, etwas verhalte sich so und nicht anders, möglich ist. Dies gilt, wie Gallagher und Zahavi bemerken, freilich nur unter der Bedingung, dass intersubjektiv zugängliche Gegenstände oder Sachverhalte in genau dem Sinn intersubjektiv zugänglich sind, in dem sie aus der jeweils gegebenen Erste-Person-Perspektive zugänglich sind. Die objektivierende und intersubjektive Perspektive der dritten Person, wie sie in den Wissenschaften angestrebt wird, erwächst also „aus der Begegnung von mindestens zwei Perspektiven der ersten Person“ (Gallagher/Zahavi 2008, 46; Übers. M. D.). Um es erneut zu betonen: Eine völlig von den Subjekten abgelöste Perspektive ist schlechterdings nicht möglich, weil sie voraussetzen würde, die Wissenschaftler:innen aus der Wissenschaft zu entfernen.

Wie Lernen und Lehren ist Forschen ein zutiefst soziales Unternehmen. So macht die Wissenschaftssoziologie ersichtlich, dass Menschen zu Wissenschaftler:innen werden, indem sie eine spezifische wissenschaftliche Sozialisation durchlaufen. Aber nicht nur das. Sie werden nicht in *die* Wissenschaft hineinsozialisiert, sondern in *eine* Wissenschaft. In Seminarräumen und Hörsälen erleben sie Personen, die diese Disziplin repräsentieren, sie lernen, mit welchen Fragen und Problemen sie sich befasst und wie sie dies tut, sie wachsen in bestimmte Forschungszusammenhänge hinein und eignen sich eine bestimmte Sprache und Diktion an, werden mit Forschungs- und Denktraditionen vertraut und anderes mehr. Sie werden, um es mit Wittgenstein (2003) zu sagen, in eine bestimmte Lebensform und ihre Sprachspiele eingeführt und machen sich diese zu eigen. So lernen sie, auf eine bestimmte Weise wissenschaftliche Fragen zu stellen, Probleme zu formulieren, wissenschaftliche Methoden anzuwenden, Wissen zu generieren, zu prüfen und seine möglichen praktischen Implikationen, vielleicht auch seine Gefahren auszuloten. Sie werden mit bestimmten Wissenskulturen und Wissenschaftstraditionen vertraut und lernen, sich als Teil davon zu begreifen (vgl. Weingart 2003). Auf diese Weise wird es auch möglich, sich mit denjenigen, die dieser Wissenskultur und dieser Wissenschaftstradition

angehören, intersubjektiv zu verständigen, was ausdrücklich die Möglichkeit des Dissenses einschließt. Denn nur auf dem geteilten Boden eines Minimums an nicht hinterfragten Wissensbeständen und als fraglos hingenommenen wissenschaftlichen Gewissheiten ist Dissens in der Sache überhaupt möglich. Je größer andererseits die Differenzen zwischen unterschiedlichen Wissenskulturen und Wissenschaftstraditionen sind, umso schwieriger ist es, intersubjektive Verständigung herzustellen.

Was als valides, zumindest vorläufig gültiges wissenschaftliches Wissen gilt, kann nicht von den wissenschaftstheoretischen, methodologischen, grundbegrifflichen Voraussetzungen, aber auch nicht vom impliziten Menschen- und Weltbild der jeweiligen Wissenskultur und Wissenschaftstradition abgelöst werden. Sie produzieren eine spezifische Optik, die die in ihnen beheimateten Forscher die Welt bzw. die sie interessierenden Ausschnitte der Welt auf eine bestimmte Weise begreifen lässt. Bei allen Wissenschaftler:innen, die ihre wissenschaftliche Sozialisation innerhalb einer Wissenskultur und Wissenschaftstradition durchlaufen, kommt es zu einer gewissen Vereinheitlichung des Denkens und Fragens, des Vorverständnisses dessen, was für wichtig und bedeutsam, also wissenschaftlich relevant gehalten wird (vgl. Fleck 1980). Dies hat zur Folge, „dass die dadurch erzeugte Intersubjektivität als Objektivität gedeutet wird“ (Poser 2001, 225).

Auf das daraus resultierende Problem der Geltung und Reichweite wissenschaftlichen Wissens werden wir in Teil III näher eingehen. An dieser Stelle wollen wir am Leitfaden der Erfahrung die Frage noch einmal aufgreifen, was die Koexistenz verschiedener erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Positionen und methodologischer Ausrichtungen für die Heil- und Sonderpädagogik sowie für die Erziehungswissenschaft insgesamt bedeutet.

3.3 Antwort- und Ordnungslogik

Einen ersten Hinweis, der für eine Erweiterung unseres phänomenologischen Zugangs durch eine kulturwissenschaftliche Rahmung spricht, haben wir bereits gegeben: Obgleich jede Erfahrung (auch die methodisch kontrollierte Erfahrung verschiedener Forschungsmodi) von einer erfahrenden Subjektivität nicht zu trennen ist, kommt das Subjekt nicht alleine für seine Erfahrung auf. Das erfahrende Subjekt ist immer ein soziales, kulturell und historisch situiertes, dessen Wahrnehmen, Denken und Handeln durch (etwa sprachliche) Strukturen, durch kontingente Normen und Werte und ein sozial und kulturell geteiltes Wissen geprägt ist. Diese soziale Vorstrukturiertheit bedingt, dass subjektive Erfahrung bestimmten verallgemeinerbaren Mustern folgt, etwa bezogen darauf, was uns ins Auge fällt oder im Hintergrund bleibt, auf Zusammenhänge und Beziehungen, die zwischen diesen Merkmalen hergestellt werden (oder eben nicht), sowie

bezogen auf gängige Erklärungsmuster, Kontextualisierungen und Bewertungen (was wir etwa schön oder abstoßend finden). Weil diese sozialen Strukturen unsere Erfahrung in bestimmte Bahnen lenken, weil sie für die relative innere und intersubjektive Kohärenz unserer Erfahrungen sorgen und zugleich eine differenzierende Funktion erfüllen, insofern sie Vertrautes von Fremdem, Naheliegendes von Abwegigem, Denkbare von Undenkbarem unterscheiden, lassen sie sich als Ordnungen bezeichnen. Unsere Erfahrungen und Handlungen sind einerseits immer als *Antwort von jemandem auf etwas als etwas* zu verstehen; andererseits sind solche Ordnungen sowohl für das bedeutsam, was uns auffällt (und was nicht) als auch dafür, *als was uns dieses auffällt* und wie wir etwas mehr oder weniger wahrscheinlich *beantworten*. Insofern müssen wir von einer Verschränkung von Antwort- und Ordnungslogik ausgehen. Ordnungen sind als historische und kulturelle Gebilde ein wichtiger Untersuchungsgegenstand der Kulturwissenschaften.

Die Verschränkung von Antwort- und Ordnungslogik ist bereits in Waldenfels' responsiver Phänomenologie vorgezeichnet. Er verbindet das Antwortgeschehen mit einer Konzeption von „Ordnung“, die vor allem in der Schrift *Ordnung im Zwielicht* (1987) umrissen wird. Allgemein fasst Waldenfels Ordnungen als geregelte, das heißt nicht beliebige Zusammenhänge auf. Dabei unterscheidet er zwischen quantitativen und qualitativen, wiederholbaren und übertragbaren Ordnungsgefügen, die nach Schemata, Mustern, Formen usw. strukturiert sind, und dem Ordnungsbestand, das heißt die Elemente, das Material, die Substanz, die sich zu einer Ordnung fügen. So sind beispielsweise soziale Ordnungen traditionell etwa nach Ständen oder Schichten hierarchisiert (= Ordnungsgefüge), die sich ihrerseits durch bestimmte typische biografische Verläufe, durch Sitten, Traditionen, Normen- und Wertvorstellungen, milieuspezifische Kulturen, Aufgaben im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung usw. charakterisieren lassen (= Ordnungsbestand). So gesehen gibt es nicht nur umfassende soziale Ordnungen, sondern, diesen eingelagert, auch Ordnungen des wirtschaftlichen Handelns, des Wissens, des religiösen Glaubens, des Rechts, des politischen Handelns, der Geschlechterbeziehungen usw.

Ordnungen sind prinzipiell selektiv und exklusiv (Waldenfels 1987); das ist eine Bedingung dafür, dass sie überhaupt möglich sind. Eine allumfassende und nichts ausschließende Ordnung ist buchstäblich undenkbar; sie wäre nicht von ufer- und strukturloser Überfülle zu unterscheiden. Ein weiteres Charakteristikum von Ordnungen als Gefüge, die geregelte, nicht beliebige Zusammenhänge stiften, besteht darin, dass sie etwas auf eine ganz bestimmte Weise (und eben nicht anders) in Erscheinung treten lassen (Waldenfels 1998a, 36). Ordnungen machen etwas möglich, z. B. einen wissenschaftlichen Diskurs auf eine bestimmte – nämlich logisch geregelte, methodisch geleitete und begrifflich fundierte – Weise zu führen. Dies hat Foucault eindrücklich herausgearbeitet und gezeigt, dass die „Ordnung des Diskurses“ (1991) deshalb auch als Feld der Macht begriffen wer-

den muss, weil sie regelt, was in einem wissenschaftlichen Sinn sagbar ist und was nicht, oder anders gesagt: was überhaupt als wissenschaftliche Aussage gelten kann und was nicht.

Dass Ordnungen ermöglichen, etwas auf bestimmte Weise erscheinen zu lassen, heißt zugleich auch, dass sie unwahrscheinlich machen, dass etwas auf andere Weise oder überhaupt in Erscheinung tritt. Das hat eine weitreichende Konsequenz: Jede Ordnung produziert aufgrund ihrer Selektivität und Exklusivität auch ein jeweiliges *Anderes der Ordnung*. Dieses Andere der Ordnung wird virulent, wenn Traditionen und Konventionen, religiöse Glaubensvorstellungen, bisher als selbstverständlich geltende Überzeugungen und Richtigkeitsvorstellungen usw. Risse bekommen und fraglich werden, wenn sich irreduzible Kontingenzen bemerkbar machen, wenn sich bisherige Begründungen für ein So-und-nicht-anders als nicht mehr tragfähig erweisen, wenn Prozesse der Herstellung von sozialer Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit sowie die in ihnen wirksamen Selektionsmechanismen in die Kritik geraten – um nur einige wenige Beispiele zu nennen.

Dieses Andere der Ordnung, das Außerordentliche, ist eng mit dem verbunden, was wir mit Waldenfels „das Fremde“ nennen: dasjenige, „das auf verschiedene Weise an den Rändern und in den Lücken der diversen Ordnungen auftaucht“ (Waldenfels 1998a, 36), ohne darin einen festen, geregelten Platz zu finden. Zugleich aber ist es „als Ausgeschlossenes nicht nichts“ (Waldenfels 2006a, 9). Dabei ist Fremdheit keine intrinsische Eigenschaft einer Person oder eines Sachverhalts; sie ist nur relativ zu einer Ordnung denkbar als das, was diese Ordnung aufgrund ihrer Selektivität und Exklusivität aus- und absondert. Daher macht sich das Fremde immer nur relativ zu bestehenden Ordnungen bemerkbar, es ist, bildlich gesprochen, der *Schattenwurf der Ordnung*.

Unsere zentrale These, dass wissenschaftliche Fragen und Problemstellungen nicht gleichsam aus der Luft gegriffene Konstruktionen sind, bedeutet vor diesem Hintergrund zweierlei: Einerseits sind Fragen im Sinne der responsiven Phänomenologie ihrerseits als Antworten auf Vorgängiges zu begreifen, das in der direkten, überlieferten, erinnerten oder vorgestellten Erfahrung als Fragwürdiges oder Problematisches nach Aufmerksamkeit verlangt. Andererseits hat die Frage ihren Ort nicht außerhalb einer kulturell und historisch situierten Ordnung, die, indem sie mit dem Wissen und Nichtwissen auch Fragloses und Fragliches abgrenzt, ein Feld der Macht konstituiert. Die erste Einsicht schränkt ein dekonstruktivistisch ausgerichtetes kulturwissenschaftliches Forschungsprogramm ein, das die Unruhe, die von ungelösten Fragen und Problemen ausgeht, durch Kritik und Abtragung der Wissensordnungen zu stillen versucht, denen sich die Fragen verdanken. Eine solche dekonstruktivistische Wissenschaft, die Fragen und Probleme, auch wenn sie nicht aus der Luft gegriffen sind, gleichsam in Luft aufzulösen versucht, lässt sowohl die Praktiker:innen als auch in vielen Fällen die Adressat:innen pädagogischen Handelns mit den ihnen sich

jeweils stellenden Herausforderungen und Problemen allein. Die zweite Einsicht der kulturellen und historischen Situiertheit der Erfahrung, die zu erforschen Gegenstand und Programm der Kulturwissenschaften ist, richtet sich gegen eine transzendentalphilosophische Auslegung der Phänomenologie, die, mit Foucault gesprochen, „dem Subjekt absolute Priorität einräumt“ (1974, 15). Auf diesen zweiten Aspekt werden wir im Rahmen unserer Bestimmung des Verhältnisses von Phänomenologie und Kulturwissenschaft näher eingehen.

Positiv gewendet lassen sich die Funktionen der beiden von uns vorgeschlagenen Untersuchungsrichtungen wie folgt darstellen: Die responsiv-phänomenologische Untersuchungsrichtung zielt darauf ab, sich auf die Erfahrung zu besinnen, auf die Ereignisse, die der wissenschaftlichen Reflexion vorausgehen und diese anstoßen, um sie unter bestmöglicher Einklammerung theoretischer Vorannahmen zur Geltung zu bringen und zu befragen. Die kulturwissenschaftliche Untersuchungsrichtung zielt hingegen auf die Frage, welche historisch und kulturell situierten Strukturen bedingen, dass uns etwas (und anderes nicht) als etwas (und eben nicht als anderes) auffällt.

Teil III: Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft

In diesem Teil werden wir durch einen Wechsel der Perspektive die in den vorangehenden Kapiteln entwickelten Überlegungen zum Begriffsdreieck *Erfahrung, Wissen und Handeln* und dessen Relevanz für die Pädagogik in einen weiteren kulturwissenschaftlichen Rahmen stellen. Dies erfordert zunächst eine vertiefende Klärung des Verhältnisses zwischen phänomenologischen und kulturwissenschaftlichen Zugängen, die wir im ersten Kapitel dieses Teils vornehmen werden. Daraufhin geben wir eine kleine Einführung in die Kulturwissenschaft, bei der wir uns auf grundlegende Themen und Begriffe beschränken werden. Die Rahmung der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft nimmt in den beiden darauffolgenden Unterkapiteln Gestalt an, indem wir zunächst einige grundlegende Aspekte für die Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft und sodann einige exemplarische Themenfelder präsentieren. Spätestens in diesen Unterkapiteln sollte deutlich werden, dass die Kulturwissenschaft kein abgeschlossenes System mit einem fest definierten Gegenstand, axiomatischen Lehrsätzen und vorgeschriebenen Methoden darstellt.

Die Fragen, was Kulturwissenschaft ist, welche theoretische und methodische Gestalt sie annehmen soll, welche Grundsätze und Regeln für sie gelten und wie dementsprechend eine Rahmung der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft aussehen kann, sind in einem fortwährenden und kritischen Diskurs immer wieder neu zu erörtern. Warum eine phänomenologische Lesart der Kulturwissenschaften nicht nur statthaft, sondern auch naheliegend ist, legen wir im folgenden Abschnitt dar.

1 Verhältnis zur Phänomenologie und zur Heil- und Sonderpädagogik als Praxiswissenschaft

Wir beginnen mit einer Verhältnisbestimmung, die die Bedeutung der Kulturwissenschaft für die Heil- und Sonderpädagogik einerseits mit der responsiven Phänomenologie, andererseits mit den praxiswissenschaftlichen Implikationen der Disziplin verknüpft. Im ersten Schritt werden wir aufzeigen, dass sich phänomenologische und kulturwissenschaftliche Perspektive keineswegs widersprechen. Vielmehr bestehen zwischen beiden Zugängen Kontinuitäten und Kohärenzen, die sich sowohl inhaltlich als auch ideengeschichtlich aufweisen lassen.

1.1 Verhältnisbestimmung I: Kulturwissenschaft und Phänomenologie

In einer bekannten Polemik schmäht Foucault den „phänomenologischen Weg“ (Foucault 1974, 15) als transzendentalen Narzissmus, da er seiner Auffassung nach „dem beobachtenden Subjekt absolute Priorität einräumt, [...] und] seinen Standpunkt an den Ursprung aller Historizität stellt – kurz, [...] zu einem transzendentalen Bewusstsein führt“ (ebd.). Unsere Einführung in die Phänomenologie hat jedoch aufgezeigt, dass eine solche Kritik zumindest neuere Entwicklungen in der Phänomenologie verfehlt. Indem in Frankreich Maurice Merleau-Ponty oder auch Alfred Schütz in der amerikanischen Emigration zum Ende der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Themen wie Intersubjektivität und die Sozialität der Sinn-genese in den Fokus ihrer phänomenologischen Arbeiten rückten, nahmen sie eine Denkbewegung auf, die Husserl in seiner lebensweltlichen Wende vorgezeichnet hatte. Bereits Husserl hat in seinen späten Schriften die Notwendigkeit einer Untersuchungsrichtung deutlich erkannt, die die kulturelle und historische Genese (inter-) subjektiver Erfahrung zum Gegenstand hat. Dass Husserl selbst bereits einen Weg eingeschlagen und vorgeebnet hat, den man im Sinne heutiger Definitionen durchaus als *kulturwissenschaftlich* bezeichnen kann und der jener Methode der Untersuchung, die Foucault als *archäologisch* bezeichnet, durchaus nicht unähnlich ist (vgl. Erb 2015), zeigt sich u. a. daran, dass zahlreiche von für die Kulturwissenschaften wichtigen Denkern wie Foucault oder Bourdieu gebrauchte, heute in sozial- und kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen etablierte Begriffe – wie etwa *Habitus*, *Habitualisierung*, *Sedimentierung*, *historisches Apriori* – von Husserl selbst eingeführt wurden (vgl. Caminada 2019). Es liegt nahe, dass sich Foucaults Kritik deshalb nicht gegen die Phänomenologie insgesamt, sondern gegen eine bestimmte, zu seiner Zeit in Frankreich verbreitete Rezeptionskultur richtete, die etwa im Umfeld von Jean Paul Sartre zu lokalisieren ist und sich abgesehen von Husserl auf Heidegger bezieht.

Darauf, dass hingegen Husserl eher als wichtiger Vordenker und Stichwortgeber der Kulturwissenschaften gelten kann, gibt es auch historische Hinweise. Am 21. Februar 1919 hielt Husserl vor der Kulturwissenschaftlichen Gesellschaft in Freiburg einen Vortrag mit dem Titel „Natur und Geist“, der im darauffolgenden Sommersemester zu einer umfangreichen Vorlesung ausgearbeitet wurde. Darin stellte er wissenschaftstheoretische Fragen erstmals in einen kulturhistorischen und kulturkritischen Zusammenhang und griff somit den sozialontologischen Analysen vor, die in der Schrift *Ideen II* (1952) und später der „Krisis-Schrift“ (1976) zur vollen Entfaltung kommen. Damit gab Husserl den Kulturwissenschaften, die damals eher eine Nebenrolle in der Wissenschaftslandschaft spielten, eine Hauptrolle im System der Wissenschaften. Die Aufgabe der Kulturwissenschaften sah Husserl darin, die kulturellen und historischen Aspekte der Erfahrungskonstitution aufzuklären.

Er ließ keinen Zweifel daran, dass die intersubjektive, kulturell und historisch situierte Prägung der subjektiven Erfahrung vorausgeht, was in seiner These vom Primat der personalen gegenüber der natürlichen Einstellung zum Ausdruck kommt (Husserl 1952, 385; Dzwiza-Ohlsen 2019, 260). Husserls transzendentes Subjekt steht also keinesfalls am Anfang aller Historizität, sondern findet sich vielmehr je schon in seine Kultur und Geschichte als unhintergehbarem Untergrund jeder Erfahrung hineingestellt. Kultur ist, wie Husserl lapidar anführt, „ein Titel für Wertobjekte“ (Husserl 2001, 85), und es gibt keine Erfahrung, die nicht primär durch bestimmte Wert- und Ordnungsmuster vorgeprägt wäre. Darin liegt eine Limitation des transzendentalen Erkenntniswegs, die nach Husserl im Übrigen nicht nur für die objektiven Naturwissenschaften, sondern, wie er im Rückgriff auf seinen Lehrstuhlvorgänger in Freiburg, den Geschichtsphilosophen Heinrich Rickert darlegt, auch für historisierende Forschung selbst gilt, die ja gerade die historische Bedingtheit der Erfahrung zur Aufklärung bringen will (ebd., 85 ff.).

Die Konsequenz ist demnach, dass weder in der Subjektivität noch in der Untersuchung der Kultur so etwas wie ein absoluter Anfang der Erkenntnis auszumachen wäre: Einerseits ist die Erfahrung des Subjekts je schon durch den kulturellen und historischen Horizont geprägt und somit sozial vorstrukturiert. Zahavi (1996) spricht daher sogar von einer „transzendentalen Intersubjektivität“ im Werk Husserls. Andererseits bleibt auch die kulturell und historisch situierte Erfahrung stets die Erfahrung von jemandem und somit subjekt-relativ. Statt also eine phänomenologische Untersuchungsrichtung mit einer kulturwissenschaftlichen zu kontrastieren, wäre es angebracht, eine *zentrische* von einer *dezentrischen Konstitutionsanalyse* der Erfahrung zu unterscheiden: Während erstere auf die konstituierenden Leistungen des Bewusstseins gerichtet ist und Aspekte wie Leiblichkeit, Zeitlichkeit, Responsivität etc. umfasst, zielt letztere auf die Analyse von Strukturen und generischen Aspekten, die in subjektiven Erfahrungen zur Geltung kommen.

Unsere These über den Zusammenhang von Phänomenologie und Kulturwissenschaften lässt sich wie folgt zusammenfassen: Es bedarf einerseits der Phänomenologie, um die Funktion und Reichweite einer kulturwissenschaftlichen Rahmung heil- und sonderpädagogischer Fragestellungen zu bestimmen, wie es andererseits ‚ganz im Sinne Husserls‘ einer kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Phänomenologie bedarf, um den Zweck phänomenologischer Analysen für die Disziplin zu erhellen. Beide Untersuchungsrichtungen ergänzen sich demnach dadurch, dass sie sich jeweils in ihre Schranken weisen. In der phänomenologischen Untersuchungsrichtung rückt die Erfahrung von Jemandem, der etwas als etwas in der Erste-Person-Perspektive erfährt, in den Fokus. Dabei darf nicht übersehen werden, dass diese Erfahrung auch kulturell und historisch situiert und durch bestimmte Ordnungsmuster gerahmt ist. In der kulturwissenschaftlichen Untersuchungsrichtung rücken ebendiese Ordnungsmuster und Strukturen

in den Mittelpunkt. Mit der Fokussierung auf anonyme Entitäten wie Strukturen, Systeme, Ordnungen, Diskurse, Wissens- und Machtformationen usw. kann hingegen leicht übersehen werden, dass solche Ordnungsmuster und Strukturen überhaupt nur dadurch erfahrbar werden, dass Menschen wahrnehmend, reflektierend und handelnd in einer Lebenswelt engagiert sind und auf die Frage, wie etwas zu deuten und was zu tun ist, eine Antwort brauchen.

Die Verzahnung dieser beiden Untersuchungsrichtungen zu einer Reflexionsklammer soll also einerseits gegen eine subjektivistische Engführung der Phänomenologie, andererseits gegen eine strukturalistische Engführung der Kulturwissenschaften sperren. Die Erfahrung von Subjekten wird zwar in ihrer kulturellen und historischen Bedingtheit thematisiert, soll durch diese Thematisierung jedoch nicht gleichsam dekonstruiert werden.

1.2 Verhältnisbestimmung II: Kultur- und Praxiswissenschaft

Als Erfahrungs- und Handlungswissenschaft ist die Heil- und Sonderpädagogik auf die Praxis bezogen. Das bedeutet, ihre Forschung findet grundsätzlich im Horizont praktischer Ansprüche statt, auch wenn diese praktischen Ansprüche eingeklammert werden und die Disziplin zumindest zwischenzeitlich eine „wissenschaftliche Epoché“ vollzieht und eine beobachtende Position einnimmt. Werden heil- und sonderpädagogische Problemstellungen also kulturwissenschaftlich gerahmt, geschieht dies letztlich nicht im ausschließlichen und unparteilichen Interesse an der Historizität und Kulturalität der untersuchten Gegenstände. Vielmehr sollten solche Untersuchungen, auch wenn sie sich als empirisch, deskriptiv oder rekonstruktiv begreifen, letztendlich auf die Frage beziehen lassen, welche Konsequenzen sich daraus für die Deutung, Kritik und Gestaltung der sozialen Wirklichkeit ziehen lassen, etwa im Hinblick auf die Frage, welche sozial- und ideengeschichtlich in einer Kultur verankerten Beharrungstendenzen zu einem Widerstand gegen eine inklusive Umgestaltung des Bildungssystems führen. Unser Vorschlag, die Heil- und Sonderpädagogik kulturwissenschaftlich zu rahmen, ist vor allem dem Gedanken geschuldet, dass es eine solche Rahmung erlaubt, die komplexen Voraussetzungen und Bedingungen heil- und sonderpädagogischer Praxis in einem theoretischen und analytischen Rahmen zu untersuchen, der dieser Komplexität gerecht wird und damit auch eine fundierte Kritik möglich macht.

Die Ergänzung und Erweiterung der Phänomenologie durch eine kulturwissenschaftliche Rahmung erscheint uns darüber hinaus aber auch deshalb wichtig zu sein, weil sie zeigt, dass die Erfahrung einzelner Subjekte nicht als erster oder letzter Ausgangspunkt gesicherter und unumstößlicher Erkenntnisse gelten kann. Insofern wendet sich die kulturwissenschaftliche Fragerichtung, wie wir sie verstehen, gegen den methodologischen Individualismus, wie er etwa in der

gegenwärtigen experimentellen Psychologie dominant ist. Vielmehr gehen wir mit Foucault davon aus, dass das, was sich uns zeigt, sich nie von einer vollkommen ahistorischen, kulturunabhängigen, letztlich aperspektivischen Seite zeigt (Foucault 1974, 22) und einseitig auf kognitiv, mental, psychisch oder wie auch immer gefasste Leistungen oder Akte des Subjekts zurückgeführt werden kann.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Erfahrung von Subjekten mit dem Hinweis auf die Kontingenzt, Historizität und kulturelle Situiertheit der ihr zugrundeliegenden Wissensfundamente einfach nivelliert werden kann. In seiner Foucault-Lektüre betont Waldenfels, dass die Ordnungen, durch die die Dinge uns auf eine bestimmte Weise erscheinen, zugleich positiv *und* fundamental sind; „fundamental, sofern wir nicht hinter sie zurück- oder über sie hinausgehen können, positiv, sofern sie keiner Grundsetzung entstammen und keinen Grundsätzen gehorchen: es gibt diese Ordnungen. Das Fundament hat nichts von einem zureichenden und sicheren Grund“ (Waldenfels 1995, 238). Die Kulturwissenschaften stehen – dies wurde oben schon angedeutet – selbst auf dem Fundament der immer vorgängigen Lebenswelt. Das heißt, dass auch ein Forschungsprogramm, das auf die Analyse der kulturellen und historischen Bedingungen der Erfahrung abhebt, seinerseits bedingt und in der Lebenswelt situiert bleibt.

Erfahrung, wie wir sie phänomenologisch zu fassen versucht haben, ist deshalb, und dies in einer paradox anmutenden Weise, als Ausgangspunkt jeglicher Erkenntnis unhintergebar, obwohl ihr, wie eben kulturwissenschaftliche Untersuchungen zeigen können, eine lange Geschichte als ihre Bedingung vorausgeht. Anders gesagt: Unsere Erfahrung ist einerseits geworden und von empirischen Gegebenheiten, wenn nicht sogar von Zufällen abhängig (sodass es für unsere Erfahrungen keine Letztbegründung geben kann), während sie zugleich als fundierender Grund von uns erhobener Geltungsansprüche unhintergebar ist. Diese Paradoxie stellt zugleich den Unruhepol am Grund der Lebensweltproblematik dar (vgl. Ströker 1992, 105–116).

1.3 Funktion der kulturwissenschaftlichen Erweiterung

Die Heil- und Sonderpädagogik kulturwissenschaftlich zu fassen ermöglicht es, so wollen wir zeigen, gleichsam die historischen, sozialen und kulturellen Tiefenschichten freizulegen, auf denen ihr spezifisches Wahrnehmen, Denken und Handeln beruht, denen es sich verdankt und ohne die es nicht angemessen zu begreifen ist. Hiermit ist aber etwas anderes gemeint als eine Fundierung, sofern Fundierung bedeutet, dass etwas den festen Grund bildet, auf dem etwas anderes aufbaut. Vielmehr soll deutlich werden, dass beispielsweise heil- und sonderpädagogische Deutungsmuster von Behinderung und die Entstehung eines entsprechenden Wissens und spezifischer Bearbeitungs- und Bewälti-

gungspraktiken überhaupt nur unter bestimmten historischen Umständen und im Rahmen bestimmter kultureller, politischer, sozialer und ökonomischer Gegebenheiten möglich wurden, durch diese bedingt sind und diese reflektieren.

Wie wir in den einleitenden Abschnitten erläutert haben, ist unsere Reflexionsmatrix einerseits der nach der Jahrtausendwende einsetzenden Stagnation einer metatheoretisch fundierten Standortbestimmung und Selbstbeschreibung der Heil- und Sonderpädagogik bzw. der starken Einengung solcher Versuche auf die Folgen der Inklusion für Disziplin und Profession geschuldet. Andererseits ist sie auch eine Antwort auf bestimmte gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen, die für die Heil- und Sonderpädagogik höchst relevant sind und auf die sie zu antworten hat. Dabei geht es uns besonders um die Frage, zu welchen neuen Aufgabenstellungen eine Selbstbeschreibung der Heilpädagogik als Kulturwissenschaft führt.

Betrachtet man die fachliche Debatte über Theorien der Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik (Moser/Sasse 2008) bzw. ihre wissenschaftstheoretische Grundlegung (vgl. Bleidick/Ellger-Rüttgardt 2008; Horster/Jantzen 2010), so fällt auf, dass die Möglichkeit einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung bis heute noch nicht ernsthaft in Betracht gezogen worden ist (vgl. Musenberg 2013).²² Vor diesem Hintergrund werden wir nachfolgend den Kulturbegriff und das Programm der Kulturwissenschaften erläutern und in einem dritten Schritt auf eher programmatische Weise zur Diskussion stellen, wie Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft zu verstehen sein könnte.

2 Was ist Kulturwissenschaft?

Die nachfolgende knappe Darstellung hat nicht die Aufgabe, Begriff und Programmatik der Kulturwissenschaften umfassend darzustellen, sondern will die grundlegende Orientierung und Perspektive der Kulturwissenschaften umreißen. Das ist Voraussetzung für den daran anschließenden Versuch, die Bedeutung und den Erkenntnisgewinn einer kulturwissenschaftlichen Rahmung der Heil- und Sonderpädagogik herauszustellen. Dass diese Aufgabe nicht leicht zu lösen ist, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass Kultur ein zerredetes, missbrauchtes, geschundenes Wort ist (Meyer-Drawe 2004, 602). Hierzu hat nicht zuletzt die in den 1960er Jahren einsetzende inhaltliche Expansion des Kulturbegriffs mitsamt seiner normativen und in Teilen politischen

22 Hinzu kommt, dass die meisten der – ohnehin wenigen – explizit kulturwissenschaftlich ausgerichteten Arbeiten sich allenfalls ansatzweise mit pädagogischen Fragen befassen, beispielsweise mit dem Behinderungsbegriff (vgl. Dederich 2007), medientheoretischen Fragen (Mürner 2003) oder historischen Aspekten (Gottwald 2009). Im von Musenberg (2017) herausgegebenen Band finden sich allerdings auch geschichtsdidaktische Beiträge.

Aufladung beigetragen. Ein problematisches Beispiel hierfür ist die wertende Unterscheidung von Kultur und Zivilisation, wobei letzterer ein höherer Entwicklungs- und Ausdifferenzierungsgrad zugemessen wird (vgl. Moebius 2020, 21). Zu den Grundcharakteristika der Kulturwissenschaft gehört, dass sie trotz gewisser Überlappungen mit sozial- und geisteswissenschaftlichen Paradigmen eine eigenständige multi- bzw. transdisziplinäre Grundlegung aufweist, mit der sie geläufige disziplinäre Engführungen und Grenzziehungen unterläuft.

2.1 Zum Begriff der Kultur

Das Substantiv Kultur stammt vom lateinischen Verb „colere“ ab und bedeutet ursprünglich „(be-)bauen, (be-)wohnen, pflegen, ehren“ (Schwemmer 2004, 508). Das Substantiv „cultura“ bezieht sich sowohl auf den Landbau als auch auf die Pflege körperlicher und geistiger Güter. Michael Ryan unterscheidet beim Begriff der Kultur zum einen zwischen „den Dingen, die wir aus Sprache, Tönen oder Farben herstellen oder erschaffen [...]“. Zum anderen ist Kultur jedoch auch, was außerhalb unserer selbst liegt und unseren Gedanken, Gefühlen und Handlungen Form gibt. [...] In diesem Sinne besteht Kultur aus den Ideen, Praktiken und Institutionen gelebter Erfahrung des Gemeinschaftslebens“ (Ryan 2011, 15).

Dieses Verständnis von Kultur impliziert eine Doppelbewegung bzw. eine Art ‚dialektischer‘ Struktur: Auf der einen Seite ist Kultur etwas, was die einzelnen Menschen überwölbt und zugleich in sie hineinragt. Sie gibt ihrem Denken, Fühlen, ihren Motiven, den Mustern, nach denen sie ihre Welt verstehen und deuten, ihrem sozialen Handeln usw. eine Form. Das bedeutet: Sie lenkt all diese Dinge nicht nur in bestimmte Bahnen, sondern macht sie durch diese Rahmung und Begrenzung überhaupt erst möglich. Auf der anderen Seite nimmt die Kultur unter bestimmten Umständen die Gedanken der Menschen, das von ihnen entwickelte praktische Können, ihre Strategien zur Bearbeitung und Lösung von Problemen, ihre Vorstellungen von Moral, Recht, Glück, einem sinnvollen Leben usw. auf.

Diesen zweiten Aspekt fokussierend definiert Hansen Kultur als die „Gesamtheit der Gewohnheiten eines Kollektivs“ (Hansen 2003, 17f.). Nach diesem Verständnis ist Kultur in habitualisierten Wahrnehmungs-, Denk-, Fühl- und Verhaltensmustern verankert. Böhme u. a. (2002) zufolge bezeichnet das deutsche Wort „Kultur“ seit dem 17. Jahrhundert „das Gesamt der Einrichtungen, Handlungen, Prozesse und symbolischen Formen, welche mit Hilfe von planmäßigen Techniken die ‚vorfindliche Natur‘ in einen sozialen Lebensraum transformieren, diesen erhalten und verbessern, die dazu erforderlichen Fertigkeiten (Kulturtechniken, Wissen) pflegen und entwickeln, die leitenden Werte in besonderen Riten befestigen (‚cultus‘) und insofern soziale Ordnungen und kommunikative Symbolwelten stiften, welche kommunitären Gebilden Dauer verschaffen“ (ebd., 104f.).

Michael Wimmer begreift Kultur als „eine Sphäre symbolischer Ordnungen, diskursiver Praktiken und medialer Techniken“ (Wimmer 2002, 118), *in der und durch die* der einzelne Mensch in die Gesellschaft eingegliedert wird.

Für unseren Versuch einer kulturwissenschaftlichen Rahmung der Heil- und Sonderpädagogik bedeutet diese erste Annäherung, dass Kultur nicht einfach deren Boden oder Fundament bildet, sondern als inhärente Gestalt- und Formkraft der Sache selbst zu verstehen sein muss. Durch Kultur und als Kultur wird die Heil- und Sonderpädagogik zu einem zugleich relativ dauerhaften und sich wandelnden kommunitären Gebilde.

Kulturen können nicht als in sich homogene und kohärente Lebensformen konzipiert werden. Wie insbesondere die Postcolonial Studies gezeigt haben, macht ein homogenisierender Kulturbegriff nicht nur die große Vielfalt verschiedener Kulturen, sondern auch deren Hybridität unsichtbar. Darüber hinaus tendiert er auch dazu, die Differenzen zwischen Kulturen überzubetonen. Auch die Postcolonial Studies arbeiten u. a. mit einer „dekonstruktivistisch verfahrenen Infragestellung der Stabilität und Wesenhaftigkeit kultureller Differenzierungsmarkierungen“ (Moebius 2020, 197; vgl. Bhabha 2000). In ihrem Zentrum stehen beispielsweise Untersuchungen zum „othering“, also zur Herstellung eines zugleich ausgeschlossenen und für die jeweilige kulturelle Ordnung konstitutiven Anderen.

Praxeologische und phänomenologische Zugänge: Unseren folgenden Überlegungen liegt ein Kulturbegriff zugrunde, der praxeologisch und phänomenologisch konturiert ist. Ein praxeologisches Verständnis von Kultur ist bedeutungs- und wissensorientiert und setzt bei der Annahme an, dass Kultur ein kontingentes Sinnsystem bzw. eine symbolische Ordnung ist, die in Praktiken hergestellt wird, sich in ihnen ausdrückt und reproduziert. Kontingenz bedeutet hier, dass Kultur nicht außerhalb der Geschichte angesiedelt ist und daher auch keine überzeitlichen und universell gültigen Merkmale aufweist (vgl. Reckwitz 2004). Ein praxeologischer Kulturbegriff lenkt die Aufmerksamkeit „auf den historisch-kulturspezifischen, herrschaftlichen, praxisbezogenen und performativ konstruierten Charakter sozio-kultureller Phänomene und Formen“ (Moebius 2020, 23). Hierbei liegt der Fokus auf der Entstehung, Verfestigung und Veränderung sozio-kultureller Ordnungen mitsamt der sie konstituierenden und tragenden Praktiken und Figurationen von Wissen und Macht, auf diskursiven Logiken, auf der Herstellung des „Anderen“ und auf spezifischen Subjektivierungsweisen (vgl. ebd., 180 f.).

Hier zeigt sich trotz aller Unterschiede eine bedeutsame Schnittstelle zwischen praxeologischer und phänomenologischer Kulturtheorie. In Anschluss an die Philosophie Waldenfels' lässt sich Kultur als Antwort auf das Fremde fassen: „Kultur entsteht und bildet sich nicht anders als in Antwort auf Fremdartiges, also auf das, was sich dem Begreifen und Aneignen ebenso entzieht wie es sich keiner bestehenden Ordnung einfügen lässt“ (Busch 2011, 290 f.). Phänomenolo-

gisch erweist sich die Responsivität als „Konstituens und Movens des Kulturellen überhaupt“ (ebd., 290). Die Antworten auf das Fremde verdichten sich, wenn sie sich zumindest für eine gewisse Zeit stabilisieren, zu spezifischen Ordnungen. Was aber ist damit gemeint, wenn wir von Ordnungen reden?

Kultur und Ordnung: Kultur lässt sich auf eher abstrakte und formale Weise als Ordnung fassen. Ordnungen sind Gebilde oder Gefüge, die die äußere und innere „Welt“ umfassen und transformieren (vgl. Hansen 2003, 15). Menschheitsgeschichtlich führt dies dazu, dass die vorgefundene Natur, der die frühen Menschen in unvergleichlich höherem Maß ausgesetzt waren als die Menschen hochtechnisierter Zivilisationen, teilweise oder weitestgehend „durch eine vom Menschen geschaffene ersetzt wird“ (ebd.). Insofern kann in einer ersten Spezifizierung gesagt werden, dass Kultur der Prozess und das Ergebnis der Schaffung einer von der Natur abgrenzbaren Ordnung ist. In diesem Sinne rückt der Soziologe Zygmunt Bauman die Herstellung von Ordnung durch menschliche Gesellschaften in den Mittelpunkt seines Kulturbegriffs. Kultur entsteht, wenn einem Teil der Realität eine Form gegeben wird, die er ohne diese Formgebung nicht hätte. Bauman verweist auf das häufig herangezogene Beispiel des Gärtners als Prototyp für eine kulturelle Ordnungsleistung. Kultur „macht Dinge anders, als sie sind und ohne kulturelle Tätigkeit werden würden – und erhält sie in dieser hergestellten, künstlichen Form“ (Bauman 2000, 200).

Dabei ist die Unterscheidung von Natur und Kultur, von natürlich und künstlich oder von Gewordenem und Gemachtem nicht in einem disjunktiven Sinn zu verstehen, weil es viele Übergangsformen gibt, wie wieder das Beispiel des Gartens deutlich macht. Eine eindeutige Grenze zwischen natürlich und künstlich ist in vielen Fällen schwer zu ziehen. Daher gibt es auch zahlreiche plausible Argumente gegen das Konzept der Natürlichkeit (vgl. Birnbacher 2006). Auch die Entwicklungen der biotechnologischen Ingenieurskunst machen die Unterscheidung zunehmend fraglich (vgl. Haraway 1995). Trotz der Definitionsprobleme, unscharfer Grenzen, zahlreicher Übergangsphänomene usw. handelt es sich dennoch um eine zumindest heuristisch nützliche Unterscheidung, die zwar problematisiert werden muss, aber nicht aufgegeben werden sollte.

Ferner impliziert Baumans Kulturbegriff, dass Kulturen mit (ausdrücklichen oder impliziten) Wertsetzungen arbeiten: Einerseits bilden sie eine Ordnung oder einen Komplex von Ordnungen, was so viel bedeutet wie „Unterscheidungen zu treffen, zu separieren, abzusondern, Unterschiede zwischen Dingen oder Handlungen zu machen, die sonst kaum voneinander getrennt wären“ (Bauman 2000, 207). Dies geschieht beispielsweise durch Symbolisierungspraktiken (die etwas als etwas repräsentieren), den Gebrauch von Werkzeugen, die Etablierung von

Verhaltensnormen oder die Verfeinerung von Wissen.²³ Andererseits legitimieren sie sich durch Wertsetzungen: Kulturen haben die Tendenz, sich selbst nicht nur als gut und richtig, sondern oft auch als die beste aller möglichen Weisen, sich in der Welt einzurichten, zu legitimieren. „Kultur erzeugt eine solche künstliche Ordnung nicht nur, sie verleiht ihr auch einen Wert. Kultur impliziert einen Vorzug. Sie lobt eine Ordnung als die beste, ja vielleicht sogar die einzig gute“ (ebd., 200).

Die Herstellung und Aufrechterhaltung von Ordnung ist also ein aktiver Vorgang, bei dem häufig Widerstände unterschiedlicher Art überwunden werden müssen und der unter Umständen, wie die kulturellen Auseinandersetzungen unserer Zeit zeigen, gewaltsame Formen annehmen kann. Tatsächlich dominiert bei Bauman eine in gewisser Weise pessimistische Lesart, wenn er formuliert: „Kultur ist es um die Einführung und Aufrechterhaltung einer Ordnung zu tun; sie bekämpft alles, was von dieser abweicht und von ihrem Standpunkt aus als Chaos erscheint“ (ebd.).

Kulturalisierungsregimes: Baumans Formulierung erinnert an die allzu simplifizierende und unterkomplexe Rede vom „Kampf der Kulturen“ (Huntington). Deshalb gilt es, einem Vorschlag von Reckwitz (2016) folgend, nicht als homogen gedachte unterschiedliche Kulturen zu unterscheiden, sondern verschiedene „Kulturalisierungsregimes“, die sich in der globalisierten Spätmoderne als zwei entgegengesetzte Pole diametral gegenüberstehen. Kulturalisierungsregimes zeichnen sich weniger durch kulturspezifische Charakteristika als durch divergierende Kulturkonzepte aus. Die konfliktgeladenen Differenzlinien verlaufen laut Reckwitz also nicht primär zwischen divergierenden Eigenschaften und Merkmalen unterschiedlicher Kulturen, sondern zwischen unterschiedlichen Verhältnissen zum Kulturellen bzw. zu der Funktion, die dem Kulturellen mit Blick auf individuelle und gruppenbezogene Identitäten zugesprochen wird.

Das erste Kulturalisierungsregime, das Reckwitz als „Hyperkulturalismus“ bezeichnet, schreibt sich Individualismus, Selbstbestimmung und Freiheit auf die Fahne und verteilt Kulturgüter in einem marktformigen Prozess an unterschiedliche Lebensstile, die mehr oder weniger stark ästhetisiert sind und mit unterschiedlichen Wertsetzungen (Reckwitz spricht von „Valorisation“) arbeiten. Dieses Kulturalisierungsregime ist expansiv, offen und überaus fluide.

Dem steht das Kulturalisierungsregime des „Kulturessentialismus“ gegenüber, der eher auf kulturelle Schließung, Homogenisierung und Bindung durch moralische Werte und partikuläre Überzeugungen abzielt. Dabei wird die Existenz bestimmter, klar definierbarer Kulturgruppen vorausgesetzt, die sich durch wesentliche Merkmale von anderen Kulturen unterscheiden, zu denen sie entwe-

23 Ein Meilenstein der Konturierung des Kulturbegriffs entlang des Symbols besteht in Ernst Cassirers dreibändigem Hauptwerk der *Philosophie der symbolischen Formen* (1923–29), das zugleich als Gründungsdokument der Kulturphilosophie gilt.

der in einem Verhältnis der Koexistenz oder der Konkurrenz stehen. Ein solcher Kulturalismus rückt in die Nähe eines Kulturrassismus, einer Verwendungsweise des Kulturbegriffs also, der latente rassistische Vorstellungen verdeckt.

Reckwitz zufolge ist der Konflikt zwischen den zwei Kulturalisierungsregimes, der die Gegenwart auf geradezu explosive Weise prägt, zugleich grundsätzlicher und abstrakter Natur. „Es ist ein Konflikt zwischen zwei Kulturalisierungsregimes, die sich letztlich in ihren Grundlagen gegenseitig dementieren“ (Reckwitz 2016, o. S.). Trotz der konflikthaften Spannung zwischen den beiden Regimes haben sie jedoch auch untergründige Gemeinsamkeiten: Beide kulturalisieren und valorisieren und laden damit das Soziale in viel höherem Maße affektiv auf als das in der Industriegesellschaft der Moderne der Fall war. „Die Pandora-Büchse der globalen Valorisierungskonflikte, der ‚Kultur‘, ist geöffnet und es gibt keine Anzeichen, dass sie so schnell wieder geschlossen wird“ (ebd.).

Wir halten Reckwitz' kultursoziologische Analyse für die Erziehungswissenschaft insgesamt und mehr noch für die inklusive Pädagogik für überaus relevant. Es ist nämlich keineswegs ausgeschlossen, dass die normativ begründete Öffnung und Pluralisierung von Schule und Gesellschaft und die Orientierung an der Leitidee einer radikalen ethischen Gleichheit des Differenten auf Widerstände stoßen und sich in Zukunft in verstärktem Maße mit Homogenisierungs- und Schließungsbestrebungen konfrontiert sehen werden.

Selektivität und Exklusivität: Kulturen bilden z. T. hochgradig differente, selektive und exklusive Ordnungen. Das impliziert immer auch Prozesse der Durchsetzung, die sowohl auf der Ebene des Wissens, der Praktiken als auch der gesellschaftlichen Strukturen angesiedelt sein können. Auf der Ebene des (keineswegs notwendig ausbuchstabierten) Wissens spielen Wertsetzungen eine bedeutende Rolle, mit denen jede Kultur in Gestalt von Brauchtum und Sitte bis hin zu expliziten sozialen, moralischen und rechtlichen Normen imprägniert ist. „Werte stehen hinter jeder künstlichen Ordnung und gehen schließlich in sie ein“ (Bauman 2000, 204). Auch Werte sind selektiv und exklusiv, weil sie das Feld von Verhaltens- bzw. Handlungsoptionen in einem bestimmten Kontext strukturieren, bestimmte Varianten bevorzugen, andere hingegen verwerfen. In diesem Sinn sind Kulturen differenzerzeugende und von Kraftfeldern der Macht durchzogene „Entzweigungsmechanismen“ (vgl. Wimmer 2002, 118).

Allerdings wird der Operationsmodus der Selektivität und Exklusivität von Kultur, der selbst etwas Kulturelles darstellt, in aller Regel verschleiert. Dass spezifische Ordnungen mit ihren Selektionen und Exklusionen als etwas Gemachtes erscheinen und somit in ihrer Kontingenz sichtbar werden, wird dadurch unterbunden, dass diese Ordnungen als quasi natürlich ausgegeben werden. Dabei wird unterstellt, „bestimmte Normen, Werte und Zeichen gehörten auf natürlichere Art zusammen als andere, und die sogenannte Reinheit der Zusammensetzungen entspreche einer Eigenschaft der Elemente und nicht der Art ihrer Klassifizierung“ (Bauman 2000, 285).

Ein Beispiel: Ein wirksamer Mechanismus, Heterosexualität als die einzig mögliche Form sexueller Orientierung durchzusetzen, besteht darin, sie – im Gegensatz zur als widernatürlich ausgegebenen Homosexualität – als natürlich auszuzeichnen. Dieser potenziell gewaltsame modus operandi von kulturellen Ordnungen lässt sich mit Pierre Bourdieus Begriff der symbolischen Gewalt fassen. Gemeint ist eine Macht, „der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiern, die ihrer Kraft zugrunde liegen“ (Bourdieu/Passeron 1973, 12). Symbolische Gewalt beruht auf de-thematisierten Machtverhältnissen, wirkt im Medium der Sprache, aber auch der Ebene nonverbaler Kommunikation, etwa durch Gesten; sie nistet sich in Wahrnehmungs- und Denkschemata ein und verfestigt sich in Ritualen und habitualisierten Verhaltensweisen (vgl. Moebius/Wetterer 2011, 5).

Kontexte und Themenfelder: Der Vorzug des Begriffs der Ordnung ist seine Allgemeinheit und Abstraktheit, die es erlaubt, ihn auf höchst verschiedene Kontexte und thematische Felder zu übertragen und seine Funktionen und Wirkungsweisen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus zu analysieren. Einige der für die Hervorbringungen kultureller Ordnungen wichtigen Kontexte und Themenfelder sind: die Schaffung von kognitiver und sozialer Orientierung durch die Standardisierung bzw. Typisierung von Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern, wobei dies, wie gesagt, keineswegs zu homogenen kulturellen Gebilden führen muss, sondern in unterschiedlichen sozialen Milieus sehr unterschiedlich ausfallen kann, wie beispielsweise Bourdieu (1982) gezeigt hat; die ökonomische Topographie sowie die sozial-kommunikative bzw. praktisch-performative Strukturierung und Differenzierung des Sozialraums; die Organisation des Sozialen durch die Schaffung von Institutionen; die Herausbildung standardisierter und machtgestützter Verfahren zur Lösung von Konflikten; die Hervorbringung und Weitergabe von alltagspraktischem Orientierungswissen bis hin zum hochspezialisierten Expert:innenwissen beispielsweise von Seher:innen, Priestern, Heiler:innen, Handwerker:innen, Rechtskundigen oder Wissenschaftler:innen; die Schaffung und Tradierung kosmologischer, religiöser oder Weltdeutungsmodelle; die Regulierung des Verhältnisses der Geschlechter; die Bereitstellung von Deutungsmustern und Bewältigungsformen angesichts der Hinälligkeit des Körpers, Krankheit, Behinderung und Sterblichkeit.

Genese von Ordnungen: Es gibt eine Reihe von Studien, die versuchen, Ordnungsprozesse zu rekonstruieren bzw. Modelle für die Genese von Ordnungen zu entwickeln. Merleau-Ponty (1976) etwa hat in seinen Analysen gezeigt, dass das (nicht behavioral verstandene) Verhalten des Individuums als eine spezifische Form der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu begreifen ist, nämlich als Antwort auf bestimmte Ereignisse. Durch die Antwort erhalten diese Ereignisse gegenüber anderen einen Vorzug. Nehmen solche (nicht-deterministischen) Ereignis-Antwort-Gestalten eine stabile Form an, spricht Merleau-Ponty von der Verkörperung einer Ordnung, die er im Gegensatz zu einer rein physischen

oder rein geistigen Ordnungsleistung als eine „menschliche“ (ebd., 207) begreift. Sie wird weder einseitig auf die Leistung von Subjekten noch allein auf eine als Struktur gedachte soziale Umwelt zurückgeführt. Vielmehr schlägt Merleau-Ponty ein auf einer leiblichen und mikrosozialen Ebene angesiedeltes Modell für die Genese von Ordnungen vor, das den Dualismus von Subjekt und Objekt bzw. Individuum und Umwelt unterläuft. Damit lässt er sich in dieser Hinsicht in eine Reihe mit soziologischen Autor:innen stellen, die die Entgegensetzung von Handlung und Struktur zu überwinden suchen.

Die Analysen in Foucaults *Die Ordnung der Dinge* (1974) folgen einer abstrakteren Optik. Foucault unterscheidet drei kulturtheoretisch relevante „Gebiete“ von Ordnungen. Auf der einen Seite finden sich die „fundamentalen Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchie ihrer Praktiken beherrschen“ (Foucault 1974, 22). Dies sind empirische Ordnungen, denen sich jeder Mensch ausgesetzt sieht und mit denen er zu tun hat. Am entgegengesetzten Ende des Spektrums gibt es als zweites „Gebiet“ die Theorien und Erklärungen von Philosoph:innen zu diesen Ordnungen, das heißt die reflektierende, begründende und legitimierende Auseinandersetzung mit ihnen. Dazwischen – also zwischen den Ordnungscodes und der Reflexion über die Ordnung – gibt es „die nackte Erfahrung der Ordnung und ihrer Seinsweisen“ (ebd., 24). Hier ist die Ordnung „das, was sich in den Dingen als ihr inneres Gesetz, als ihr geheimes Netz aus gibt, nach dem sie sich in gewisser Weise alle betrachten, und das, was nur durch den Raster eines Blicks, einer Aufmerksamkeit, einer Sprache existiert“ (ebd., 22).

Waldenfels hat sowohl die Untersuchungen Merleau-Pontys als auch die Foucaults aufgenommen und in einer Reihe kulturtheoretisch interessanter Arbeiten weiterentwickelt. In seiner grundlegenden Studie *Ordnung im Zwielicht* (1987) definiert er Ordnung knapp und allgemein als geregelten (oder, negativ formuliert, nicht beliebigen) Zusammenhang von diesem und jenem (ebd., 17). Dabei wird zwischen quantitativem oder qualitativem Ordnungsgefüge, das als Muster, Schema, Form, Formel usw. erscheinen kann, und dauerhaftem Ordnungsbestand – man könnte sagen: zwischen dem Wie und dem Was einer Ordnung – unterschieden. Waldenfels zeigt, dass Ordnungen durch Reden und Handeln in kontextuell eingebetteten, zeit-räumlichen, nach Themen und Relevanzen strukturierten Sprech- und Handlungsfeldern, die „Kräftefelder“ (ebd., 53) sind, produziert und reproduziert werden. Zugleich kommt es durch wiederholte Handlungen, etwa aufgrund von Gewöhnung oder die Herausbildung von Sitten, zu einer „Verkörperung von Ordnung“ (ebd., 78 ff.). Ebenso wie Redeordnungen unterliegen solche körperlichen Habitualisierungen den Selektions- und Exklusionsmechanismen – „das Erlernen bestimmter Äußerungs- und Handlungsmöglichkeiten bedeutet ein Verlernen anderer Möglichkeiten“ (ebd., 80).

Nun beziehen sich solche Prozesse der Ordnungsbildung nicht auf eine empirisch vorliegende Totalität von Möglichkeiten, aus der selektiv ausgewählt wird.

Vielmehr wird etwas dadurch bedeutsam, dass es Aufmerksamkeit auf sich zieht und in einem bestimmten Handlungszusammenhang, der auch ein Sinnzusammenhang ist, als bedeutsam erscheint. Etwas wird zu etwas, „indem es als solches aufgefasst wird. Dieses Als, das keine Entität, sondern ein Beziehungsgefüge darstellt, ist weder fix und fertig im Gegebenen enthalten, noch wird es ihm nach Belieben auferlegt, vielmehr wird es ihm und seiner Widerständigkeit mehr oder weniger abgerungen“ (Waldenfels 2015, 268). Demnach gehen Ordnungen grundsätzlich auf Stiftungsereignisse zurück. „Mit der Stiftung von Ordnung scheidet sich Normales von Anormalem, Wissbares vom Nichtwissbarem, Legitimes von Illegitimem. Es gibt kulturelle Ordnung, aber sie könnte auch anders sein“ (Busch 2011, 297).

Relativität und Relativismus: Aufgrund der von Busch angesprochenen Kontingenz lassen sich Prozesse der Produktion und Reproduktion von Ordnung nicht mehr als Ausdruck einer übergreifenden kosmischen Gesamtordnung oder normativen Grundordnung begreifen. Dies hat kulturtheoretisch weitreichende Folgen, weil unabweisbar wird, „dass jeder Ordnung ein Moment grundloser Positivität anhaftet“ (Waldenfels 1987, 108). Ordnungen sind nicht zwingend notwendig so, wie sie sind, sie könnten vielmehr auch anders sein. Hier droht die Gefahr eines problematischen Relativismus, der die Möglichkeit einer nicht kulturalistischen Begründung von universalen Werten und Rechten aushöhlt und nicht willkürlich gesetzten normativen Verbindlichkeiten zwischen den Kulturen den Boden zu entziehen droht. Tatsächlich ist die Möglichkeit, dass etwas anders sein könnte, nicht damit zu verwechseln, dass es beliebig ist. Waldenfels unterscheidet zwischen einem „Relativismus der Geltung“ und einer „Relativität der Geltungsbedingungen, wozu auch die Relativität von Argumentationsfeldern gehört“ (ebd., 164). Im strikten Sinn ist ein Vergleich zwischen Lebensformen, Sprachsystemen oder Denkweisen nicht möglich. „Relativierung von Geltungsansprüchen besagt [...], dass jeder Anspruch unter bestimmten Bedingungen erhoben wird, unter bestimmten Bedingungen, das heißt, in einem bestimmten Rahmen, unter bestimmten kognitiven, praktischen und institutionellen Voraussetzungen, vor einem engeren oder weiteren Auditorium [...], und dies alles zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort und mit zu erwartenden Folgen“ (ebd., 165). Mit anderen Worten: „Wir müssen unterscheiden zwischen einem fragwürdigen Relativismus von Geltungen und der unvermeidlichen Relativität von Geltungsbedingungen“ (Waldenfels 2012, 343 f.). Demnach zieht die Relativität von Geltungsbedingungen nicht zwangsläufig die Relativität der Geltung nach sich. Durch diese Unterscheidung gelingt es Waldenfels, der doppelten Problematik zu entgehen, das Kulturelle entweder zu relativieren oder zu totalisieren (vgl. Busch 2011, 296).

Das Außerordentliche: Wird Kultur als Herstellung von Ordnung durch Selektion und Exklusion charakterisiert, ist damit zugleich gesagt, dass Kultur immer auch das Außerordentliche hervorbringt. Die Figur des Außerordentlichen bedeutet, dass jede Ordnung zwar selektiv und exklusiv ist, das Ausgeschiedene je-

doch nicht völlig getilgt wird, sondern der Ordnung wie ein Schatten folgt. Das Außerordentliche ist von Waldenfels immer wieder als das „Fremde“ thematisiert worden. Es bleibt, obgleich es aus bestehenden Erfahrungsstrukturen und Erfahrungsordnungen ausgeschieden wurde, durch eine „beunruhigende, belebende und bedrohende Wirkung“ (Waldenfels 1987, 174) virulent. Das Außerordentliche ist demnach nicht im Sinne eines zeitlichen oder räumlichen Außerhalb, sondern nur von der gegebenen Ordnung her zu begreifen. Wie Licht und Schatten sind Ordnung und das Außerordentliche keine voneinander unabhängigen Entitäten, sondern relational zu begreifen.

Wie im nachfolgenden Abschnitt skizziert werden soll, kommt wissensbasierten und in sozialen Praktiken verankerten Ökonomien der Aufmerksamkeitssteuerung bei der Hervorbringung des Außerordentlichen eine besondere Bedeutung zu.

2.2 Kultur und die Steuerung von Aufmerksamkeit

Zu den Ordnungsleistungen einer Kultur gehört, dass sie als Kräftefeld auch auf die Wahrnehmung, das Fühlen, Denken und Wissen, auf die Überzeugungen und Relevanzstrukturen der Individuen einwirkt, also auf das, was ihnen als zweckmäßig, bedeutsam, richtig, wichtig und wertvoll erscheint und somit im Raum der Sozialen Orientierung ermöglicht. Indem Kultur einen Orientierungsrahmen stiftet (etwa in Bezug auf Kommunikation, die Bereitstellung von Sinn, die Gestaltung von Beziehungen, das Lösen von Problemen, die Organisation von sozialem Handeln, die Einbettung des Denkens und des sozialen Handelns in ein präskriptiv wirkendes System wechselseitiger oder asymmetrischer Erwartungen), schafft sie zugleich sinnliche, kognitive und moralische Aufmerksamkeitsfelder.

Zu den zentralen Charakteristika der Aufmerksamkeit gehört, dass es sich um ein „Schwellenereignis“ handelt, das weder eindeutig dem Subjekt noch eindeutig den Dingen zugeschrieben werden kann. Aufmerksamkeit findet „weder in objektiven Daten noch in subjektiven Akten einen zureichenden Grund“ (Waldenfels 2004, 137). Das Phänomen der Aufmerksamkeit sprengt die antithetische Gegenüberstellung von Innen und Außen, „von Eigentätigkeit und Fremdwirkung“ (ebd., 25). Die üblichen Fragen, wer etwas erfährt und was erfahren wird, werden mit der Frage verknüpft, wie etwas (bzw. als was etwas) erfahren wird (vgl. ebd.). Durch diese Umakzentuierung „erhalten die Modalitäten der Erfahrung ein ganz eigenes Gewicht“ (ebd.). Im unserem Kontext ist die Aufmerksamkeit deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie in den Fokus rückt, „dass überhaupt etwas in der Erfahrung auftritt, dass gerade dieses und solches auftritt und nicht vielmehr anderes und dass es in einem bestimmten Zusammenhang auftritt“ (ebd., 16).

Phänomenologie der Aufmerksamkeit: Aufmerksamkeit umfasst etwas, das auffällt; und jemanden, dem oder der es auffällt. Auf die bedeutsame Unterschei-

derung von Auffallen und Aufmerken wurde oben bereits hingewiesen: Auffälliges gibt es wie Unauffälliges nicht ohne jemanden, der oder die darauf aufmerksam wird und aufmerkt (oder nicht). Dabei ist das Aufmerken responsiv zu verstehen, als Antwort auf das zuvor sich ereignende Auffallen von etwas oder jemandem. Das Auffallen kommt dem Aufmerken stets zuvor. Das Aufmerken wird etwa durch Geräusche, Stimmen, Berührungen, unerwartete Bewegungen, Ereignisse im Blickfeld, technisch erzeugte Signale, aber auch durch plötzliche leibliche Empfindungen, auftauchende Gedanken usw. ausgelöst oder geweckt. Das Aufmerken ist die Antwort auf ein vorgängiges, von mir selbst nicht intendiertes, nicht geplantes und vielleicht nicht einmal erwartetes Ereignis. Das bedeutet, dass Aufmerksamkeitsprozessen ein Moment des Selbstentzuges innewohnt und sie insofern als Widerfahrnis zu verstehen sind. Dieser passive Aspekt der Aufmerksamkeit wird durch aktive Ausrichtung der Aufmerksamkeit (etwa durch Konzentration, ein vorhandenes Interesse, die Fokussierung auf eine bestimmte Aufgabe usw.) überlagert, aber nicht aufgehoben. Aufmerksamkeitsprozesse nehmen den paradoxen Zug an, dass zwar das Aufmerken die Antwort auf etwas ist, was auffällt, zugleich aber das Aufmerken dasjenige, was die Aufmerksamkeit auf sich zieht, als auffällig markiert.

Gerade im Zusammenhang heil- und sonderpädagogischer Aufmerksamkeitsfelder sollte dies unmittelbar einsichtig sein, zumal die pathischen Ereignisse des Auffallens und Herausgefordert-Werdens, die zunächst die Person betreffen, der etwas auffällt oder die von etwas herausgefordert wird, zugleich als kategoriale Markierungen der (etwa verhaltensauffälligen oder herausfordernden) Schüler:innengruppen fungieren.

Kräftefelder der Aufmerksamkeit: Nun ist aber Aufmerksamkeit kein unabhängig von Erziehung, Lebenslage, Interesse, Wissen und kulturellen Aspekten freies individuelles Vermögen. Insofern greift eine psychologische Konzipierung der Aufmerksamkeit zu kurz. Vielmehr gibt es Zwischeninstanzen, die dem, was uns auffällt, und unserem Aufmerken einen Rahmen und eine Form geben. Hierbei spielen Technik, Medien, Erwartungen in sozialen Beziehungen und andere kulturelle Faktoren eine zentrale Rolle.²⁴ Aufmerksamkeit ist mit anderen Worten in ein Kräftefeld machtvoller sozialer oder kultureller Einwirkungen eingelassen. Zu den Modi der Aufmerksamkeitssteuerung gehören Habitualisierung, Vertrauensstrukturen, Ordnungen des Wissens, individuelle und kollektive Präferenzen

24 In einem bei Husserl ansetzenden Beitrag zur Normativität der Erfahrung arbeitet Maren Wehrle heraus, dass subjektive Erfahrungen eine „präferenzielle Struktur“ (Wehrle 2010, 167) aufweisen, die ihrerseits sowohl von individuellen als auch kulturellen Interessenshorizonten des leiblichen Subjekts motiviert ist“ (ebd.). Hieraus leitet Wehrle ab, dass in der individuellen Wahrnehmung eine rudimentäre Form von Normativität am Werk ist, die ihrerseits bestimmt, „was wir im Einzelfall überhaupt sehen können“ (ebd.).

zen, Techniken wie Drohungen und Versprechungen, Moralisierung von Sachverhalten oder Handlungen, erzieherische Einwirkung und anderes mehr.

Kurz gesagt: Art, Ausmaß und Ausrichtung von Aufmerksamkeit sind abhängig von Aufmerksamkeitstechniken und -praktiken, von einer Ökonomie und Politik der Aufmerksamkeit. Diese wirken so auf Individuen ein, dass diese mit größerer Wahrscheinlichkeit Dinge oder Ereignisse auf eine bestimmte Weise wahrnehmen, deuten und darüber reden. Wir können uns solche Formen sozialer Einwirkungen zwar bewusst machen und sie reflektieren, uns aber nicht außerhalb der Kräftefelder stellen und ihre Wirkungen ausschalten. Sie sind schon am Werk, „noch bevor wir uns zustimmend oder ablehnend auf ihre Effekte beziehen“ (Waldefels 2004, 240) können.

Die Phänomenologie der Aufmerksamkeit hat vielfältige Implikationen. Eine davon ist, dass die im ersten Teil beschriebenen Denkstile und Denkkollektive und das jeweils geteilte Methoden-, Begriffs- und Theoriearsenal als jeweils spezifische Techniken der Aufmerksamkeit fungieren und damit ihre jeweilige Selektivität und Exklusivität stabilisieren und in feste habitualisierte Bahnen lenken. Sie hat aber auch pädagogische Implikationen.

Pädagogik der Aufmerksamkeit: Für die Pädagogik ist die Phänomenologie der Aufmerksamkeit in verschiedenen Hinsichten bedeutsam. Einerseits besteht ein Großteil der pädagogischen Praxis in Aufmerksamkeitsleistungen, also darin, auf etwas als dieses oder jenes aufmerksam zu werden und zu antworten. Wie pädagogische Theorien, die die pädagogische Praxis informieren, steht pädagogische Aufmerksamkeit in einer engen Wechselwirkung mit der gegebenen Kultur. Was als etwas auffällt (und was stattdessen unauffällig bleibt), ist an verschiedenste Normen gebunden, die etwa auf die individuelle Leistungsfähigkeit oder das soziale Verhalten bezogen sind. Andererseits zielt pädagogische Praxis auf Aufmerksamkeitsstrukturen, indem Pädagog:innen die Aufmerksamkeit ihrer Adressat:innen auf etwas (als dieses oder jenes) lenken. Frühkindliche Bildungsprozesse und schulisches Lernen konvergieren letztlich darin, dass es sich um unterschiedliche Modi der Aneignung einer Lebensform handelt.

So macht Klaus Mollenhauer in seinem Buch *Vergessene Zusammenhänge* (1983) darauf aufmerksam, dass der kindliche Spracherwerb weit mehr ist als die Einübung einer eindeutigen Zuordnung von Wörtern und Dingen bzw. Sachverhalten. Der Spracherwerb ist immer auch ein Prozess der Aneignung eines durch Sprache symbolisch vermittelten Lebenszusammenhangs und die Einübung eines praktischen Umgangs mit ihr auf körperlicher und lautsprachlicher Ebene. Dabei besteht auf der Seite des Lehrens die Aufgabe nicht einfach darin, dem Kind die Welt zu präsentieren, sondern es auf selektive und exklusive Weise an diese Lebensform heranzuführen. Diese Heranführung des Kindes an eine in gewissem Sinn vorsortierte, geordnete und komplexitätsreduzierte Welt nennt Mollenhauer „Repräsentation“. „Wenn wir also den Kindern die ‚Welt zeigen‘, dann zeigen wir ihnen nicht die Welt, sondern das, was wir dafür halten, und das, was uns an dem,

was wir dafür halten, Kindern zeigenswert oder zuträglich erscheint“ (Mollenhauer 1983, 77). Deshalb ist, wie Mollenhauer bereits eingangs hervorhebt, jeder Bildungsprozess „Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre. Erwachsene sind nicht nur Geburtshelfer bei der Entwicklung des kindlichen Geistes, sondern für das Kind auch mächtige Zensoren dessen, zu dem es sich bildet“ (ebd., 10). Prozesse wie Erziehung und Sozialisation erweisen sich als keine gleichsam neutralen, werkzeughaften Kulturtechniken, durch die Kinder in eine Kultur in ihrer Totalität eingeführt werden, sondern als überaus wirkungsmächtige Aufmerksamkeitstechniken.

Im weiteren Verlauf werden wir zeigen, wie solche Aufmerksamkeitstechniken zur Konstituierung des Gegenstandsereichs der Heil- und Sonderpädagogik beitragen. Zuvor jedoch ist genauer zu erläutern, wie wir den Terminus der Kulturwissenschaft fassen.

2.3 Das Programm der Kulturwissenschaften

Genauso vieldeutig und schillernd wie der Begriff der Kultur ist die Fachbezeichnung „Kulturwissenschaft“, die wie der Terminus „Erziehungswissenschaft“ manchmal im Singular, manchmal im Plural verwendet wird. Die Vieldeutigkeit ergibt sich schon daraus, dass Kultur manchmal der Gegenstand der Kulturwissenschaften ist, manchmal aber auch als eine methodische Matrix oder als Blickwinkel fungiert, mit dem Phänomene untersucht werden. Sofern die Kultur Gegenstand der Kulturwissenschaften ist, untersuchen diese „die von Menschen hervorgebrachten, sozialen wie technischen Einrichtungen, die zwischen Menschen gebildeten Handlungs- und Konfliktformen sowie deren Werte- und Normenhorizonte, insbesondere soweit diese zu ihrer Konstitution, Tradierung und Entwicklung besonderer Ebenen der symbolischen und medialen Vermittlung bedürfen“ (Böhme 2000, 356). Wie Reckwitz betont, kann und soll jeder Gegenstand der Geistes- und Sozialwissenschaften „als kulturelles Phänomen rekonstruiert werden: ökonomisch-technische Praktiken ebenso wie Politik und Staat, die Sozialstruktur ebenso wie Familie und Geschlechter, die modernen ebenso wie die vormodernen Gesellschaften, die Natur so wie der Affekthaushalt“ (Reckwitz 2004, 1).

Kultur als Sinnhorizont und Orientierungsrahmen: All diese Phänomene können nicht als kontext- und kulturunabhängige Sachverhalte oder Tatsachen verstanden werden, sondern sind in ihrer Historizität und Kulturalität durch Vorstellungen mit Sinn aufgeladen und symbolisch vermittelt. Das gilt für all das, was zum materiellen und immateriellen Bestand einer Kultur gehört – beispielsweise Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs, soziale Praktiken, Deutungsmuster der Natur und Techniken der Naturbeherrschung, Formen der Austragung von Konflikten oder der Umgang mit Krankheit und Tod. Kultur als vorstellungsvermittel-

tes Sinnuniversum zu begreifen heißt auch, dass sie vom kulturellen Gedächtnis, also von der kollektiven Ausgestaltung von Erinnerung, aber auch von Vergessenskulturen abhängt (vgl. Assmann 2016; 2018). Zugleich hat Kultur eine pragmatische Seite. Indem sie kognitive Orientierungsmuster und Verhalten standardisiert, leitet sie die Menschen an, im Umgang mit anderen, den Dingen ihrer Welt und dem Leben insgesamt bestimmte Möglichkeiten und Optionen eher wahrzunehmen und zu wählen als andere.

Insofern beruht Kultur auf einem spezifischen, mehr oder weniger komplexen Fundus an Aufmerksamkeitstechniken. Sie kann bildlich gesprochen als spezifische Optik verstanden werden, die den Menschen vermittelt, die Dinge auf eine bestimmte Weise zu deuten, mit Sinn zu versehen und entsprechend zu handeln. Das heißt aber auch, dass Kultur eine Eigendynamik besitzt, „die sich nicht aus dem Rekurs auf das Einzelindividuum ableiten lässt“ (Hansen 2003, 158). Jedoch fokussieren die Kulturwissenschaften nicht nur kollektive Sinnsysteme usw. – ebenso wichtig ist der lebenspraktische und performative Vollzug dieser Sinnsysteme (vgl. Brumlik 2006, 62). Performativer Vollzug heißt, dass Kultur durch Kommunikationen, soziales Handeln und kollektive Praktiken reproduziert oder auch verändert wird.

Kulturelle Bedingtheit der Kulturwissenschaften: Jaeger und Liebsch zufolge rekonstruieren, erklären und verstehen die Kulturwissenschaften nicht nur „die vielfältigen Formen kulturellen Lebens“ (Jaeger / Liebsch 2004, X), sondern dienen auch der „kulturellen Selbstverständigung derer, die in diesen Formen existieren“ (ebd.). Insofern ist Kultur kein Gegenstand wie andere Gegenstände, über den in den Kulturwissenschaften geforscht und kommuniziert wird; sie ist vielmehr das Medium, *in dem* und *mit dem* die Kulturwissenschaften kommunizieren. Das *Was*, *Worin* und *Womit* sind untrennbar miteinander verwoben.

Dieses zentrale Charakteristikum der Kulturwissenschaften hat wichtige erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Konsequenzen. Wenn Kultur bei jeglichen Sinnbildungs- und Erkenntnisprozessen unhintergebar ist, ist auch in wissenschaftlicher Perspektive nicht mehr entscheidbar, wie die Dinge oder Phänomene unabhängig von Kultur ‚sind‘. Zum einen legt die kulturwissenschaftliche Perspektive die erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Annahme nahe, dass jegliche Erkenntnis von etwas *als* etwas kulturell bedingt, zumindest aber kulturell gefärbt ist. Kultur hat maßgeblichen Einfluss darauf, welches „Allerweltswissen“ (Berger/Luckmann 1977, 45–47) im Unter- und Hintergrund wissenschaftlicher Arbeit steht, worauf sich unsere Aufmerksamkeit richtet, mit welchen Zielen und Mitteln geforscht wird, welche Art von Wissen als relevant angesehen wird, welchen Status Wissen generierende Menschen haben, wie als valide anerkanntes Wissen erworben werden kann, welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind usw. Zum anderen sind die Gegenstände kulturwissenschaftlicher Forschung selbst kulturell präformiert und als Teile einer Kultur kulturell eingebettet. Wenn Erkenntnis grundsätzlich kulturell situiert ist, folgt daraus, dass keine

nicht durch Kultur gefärbte oder bedingte Kriterien für die Prüfung und Kritik dieses Wissens verfügbar sind.

Dies kann zu einer radikalen Verunsicherung bezüglich der Identität dessen führen, was wir durch Unterscheidungs- und Bezeichnungspraxen als *dieses* oder *jenes* zu erkennen glauben. Unter den Bedingungen der Erosion eines ontologischen Wahrheitsbegriffs scheinen Pluralität, Vielfalt, Differenz, Widerspruch und Kontingenz nicht mehr aufhebbar zu sein. Manche Theoretiker:innen der sogenannten Postmoderne haben diese Situation als Chance beschrieben, weil sie eine antitotalitäre Pluralisierung von Wissensformen, Lebensentwürfen und Handlungsmustern ermöglicht (vgl. Welsch 1991). Jedoch kann die Anerkennung einer nicht aufhebbaren Pluralität und Vielfalt nicht nur als Befreiung erfahren werden, sondern auch als fundamentale Verunsicherung, die die Gegenbewegung einer notfalls gewaltsamen Wiederherstellung von vermeintlicher Eindeutigkeit und Einheit hervorruft – eine Entwicklung, die wir gegenwärtig im globalen Maßstab in Form des Wiedererstarkens rechtskonservativer, identitärer oder nationalistischer Ideologien beobachten können.

Wir kommen auf das hier erneut thematisch werdende Problem der Geltung zurück, wenn wir an späterer Stelle der Frage nachgehen, wie Kritik möglich ist. Zunächst jedoch gilt festzuhalten: Weil die Kulturwissenschaften in ihren Gegenstand verwickelt sind, können sie keinen archimedischen Punkt eines nicht perspektivisch gebundenen Wissens einnehmen. Aus diesen Gründen ist die Reflexivität ein zentrales Moment der Kulturwissenschaften. Kulturwissenschaften sind Verfahren zweiter Ordnung, „durch das die kulturellen Praktiken erster Ordnung beobachtet, analysiert, interpretiert, verglichen, relativiert und reflektiert werden – und die Theoretiker sich selbst reflektieren“ (Böhme 2000, 356).

Politische und praktische Grammatik der Cultural Studies: Der Verlust eines ontologischen Wahrheitsbegriffs, die Historizität, Kulturalität und Pluralität aller Lebens- und Wissensformen sowie der performative Charakter von Kultur haben eine weitere Konsequenz, die vor allem von den *Cultural Studies* akzentuiert wird. Letztere kann man als eine politisch gefärbte Spielart der Kulturwissenschaften verstehen. Ihrem Selbstverständnis nach sind diese nicht in erster Linie an wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn interessiert, sondern an gesellschaftlichen und politischen Veränderungen. Nach Mecheril und Witsch wird Kultur in den Cultural Studies als veränderungsoffene und „relativ autonome Sphäre gedacht, die zwar von ökonomischen und sozialstrukturellen Verhältnissen vermittelt und beeinflusst ist, der jedoch ein eigenes Potenzial der Bestätigung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, aber auch das Potenzial ihrer Verschiebung und Verflüssigung zugesprochen wird“ (Mecheril/Witsch 2015, 8). Kultur wird nicht als homogene, stabile und klare Entität oder Sphäre begriffen, sondern als divers, fluide und umkämpft. Aufgrund dieser Eigenschaften ist Kultur „ein Forum [...], in dem Kämpfe um Bedeutungen geführt werden“ (ebd.).

Von hier aus gesehen geht es in den Cultural Studies nicht nur um eine Erforschung und reflexive Durchdringung ihrer Gegenstände, sondern auch „um eine Intervention in gesellschaftliche Felder“ (Winter 2011a, 9). Winter spricht von einem „dekonstruktiven, strategischen und performativen Charakter“ (ebd.) des durch die Cultural Studies produzierten Wissens. Die Untersuchung gesellschaftlich relevanter Probleme soll nicht einfach nur ein sich selbst genügendes Wissen produzieren, sondern zur Lösung individueller und sozialer Probleme und so zur Herstellung von mehr sozialer Gerechtigkeit beitragen. In dieser Hinsicht ist für die Cultural Studies einerseits eine Analyse und Kritik der Macht zentral, andererseits die Entwicklung von Konzepten zur Verschiebung der Koordinaten gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

Empirisch fundierte und theoriebasierte Analytik von Kultur, Dekonstruktion und Kritik und schließlich die Transformation von Gesellschaft und Kultur bilden drei miteinander verwobene Facetten oder Stränge der Cultural Studies (vgl. Moebius 2020, 216–223). Auf der einen Seite wird Kulturanalyse als Analyse der „Verstrickung der Subjekte in und mit machtbestimmte(n) Schemata“ (Mecheril/Witsch 2015, 14) verstanden, „andererseits aber kultureller Welterschließung prinzipiell ein kreatives, reflexives und widerständiges Potenzial“ (ebd.) zugeschrieben. Gegenüber der Betonung von Kultur als Symbolsystemen wird in den Cultural Studies ergänzend der Begriff der Praxis starkgemacht. „Der Praxisbegriff betont den Vollzug und die Erfahrung von Tätigkeiten. Kulturelle Praktiken sind Weisen der Unterscheidung, sie erzeugen Unterschiede und werden durch Unterscheidungen erzeugt“ (ebd., 13).

Es bleibt allerdings fraglich, ob das Programm der Cultural Studies mit seiner aktivistischen Akzentuierung auf die Kulturwissenschaften insgesamt übertragbar ist. Denn in diesem in sich sehr heterogenen wissenschaftlichen Gebilde finden sich verschiedene wissenschaftstheoretische Orientierungen, die sich zur Frage der Werturteilsfreiheit und zum Desiderat politischen Engagements sehr unterschiedlich positionieren. Entsprechend verfolgen wir hier auch nicht das Ziel einer Festlegung der als Kulturwissenschaft verstandenen Heil- und Sonderpädagogik auf eine der Optionen. Wir gehen davon aus, dass es in Zukunft weiterhin unterschiedliche Spielarten geben wird. Uns kommt es hier auf den gemeinsamen Nenner dieser Spielarten an, der darin besteht, nicht nur die große Vielfalt ihrer Themen und Gegenstände in ihrer Historizität und ihrer Kulturalität zu begreifen, sondern auch deren Erforschung durch die Wissenschaften.

2.4 Ordnungen als Orte der Subjektgenese

Kulturelle Ordnungen sind also das Medium, in dem Menschen leben, sich kognitiv und lebensweltlich orientieren, glauben und hoffen, Konflikte austragen, Probleme lösen, Wissen generieren und ihre Lebenssituation verändern wollen.

Aber nicht nur das: In kulturellen Ordnungen bilden sich auch spezifische Subjektivitäten heraus. Weil kulturelle Ordnungen, so unsere zentrale Annahme, nicht nur den nicht hintergehbaren Rahmen oder Horizont der Subjektgenese bilden, sondern auf unentrinnbare Weise mit der Subjektgenese verwickelt sind, müssen wir, wenn wir von Kultur reden, zugleich auch vom Subjekt reden. Daher greifen wir an dieser Stelle die Überlegungen zum Subjekt aus dem zweiten Teil wieder auf und führen sie weiter aus.

Konzeption und Kritik des transzendental-apriorischen Subjektbegriffs: Der lateinische Begriff ‚Subjekt‘ ist eine Übersetzung des griechischen Wortes ‚hypo-keimenon‘, das ‚Zugrundeliegende‘. In der Geschichte der Philosophie wurden dem Subjektbegriff verschiedene Bedeutungen zugewiesen: Er bezeichnet den Gegenstand eines Urteils; das Zugrundeliegende im Sinne von Substanz oder dem Träger von Eigenschaften; der Gegenstand einer Disziplin; der Untertan bzw. der einer Autorität Unterworfenen (vgl. Schmidt 2010, 2633). In der späteren Neuzeit nimmt der Begriff, wie oben dargelegt, eine deutlich veränderte Bedeutung an. Er bezeichnet „etwas, dem mentale und insbesondere intentionale Eigenschaften zukommen und das über Selbstwissen sowie über die Fähigkeit zur Selbstbestimmung verfügt“ (ebd.). Auch im Rahmen der erkenntnistheoretischen Selbstvergewisserung der Philosophie spielt der Begriff eine wichtige Rolle. Hier – etwa bei Descartes – wird er auf das erkennende „Ego“ eingeschränkt, das als Instanz des Erkennens dem Zu-Erkennenden oder Erkannten, das heißt dem Objekt, gegenübertritt. In dieser Entgegensetzung verfestigt und vertieft sich der bereits in der antiken Philosophie angelegte Dualismus einer geistigen oder mentalen Innenwelt und einer gegenständlich-materiellen Außenwelt. Dabei wird diesem Ego bzw. dieser geistigen oder mentalen Innenwelt eine apriorische Form gegeben, das heißt es wird als allen Erfahrungen des historisch und sozio-kulturell situierten Menschen vorgängig angesehen, so etwa in Immanuel Kants *Kritik der reinen Vernunft* (Kant 1974).

Insbesondere im 20. Jahrhundert gab es verschiedene Ansätze, diesen transzendental-apriorischen Subjektbegriff zu kritisieren. Foucault zufolge hat das Wort Subjekt „zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist. In beiden Fällen suggeriert das Wort eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft“ (Foucault 2005a, 245). Dieses Zitat legt eine Lesart nahe, die Foucault zum Antipoden jeglicher transzendentalphilosophischen Konzeption macht. Sie lässt das Subjekt als einen historisch kontingenten Effekt von Machteinwirkungen erscheinen. Zugleich zeichnet Foucault das Subjekt auch als „empirisch-transzendente Dublette“ (Foucault 1974, 384). Dazu wird es unter den Bedingungen der Moderne und ihrer Wissenschaften, in der es eine nicht eindeutige Position „als Objekt für ein Wissen und als Subjekt, das erkennt“ (ebd., 377) einnimmt: „Unterworfener Souverän, betrachteter Betrachter“ (ebd.).

Eine ganz andere Kritik des Subjektbegriffs findet sich bei Levinas. Für ihn ist das Subjekt eine ethische Figur: Durch das Angesprochen- oder Angerufenwerden durch den Anderen wird der Mensch radikal dezentriert und durch jenen Anderen mit einem unabweisbaren Anspruch konfrontiert, auf den er antworten muss. Erst durch diese Dezentrierung, diesen Selbstentzug, dieses In-Anspruchgenommen-Werden, das den Menschen aus seiner Indifferenz herausreißt, wird er zu einem ethischen Subjekt. Auf diese ethische Figurierung der Subjektivität kommen wir später zurück.

Kulturelle Subjektformen und Formen der Subjektivierung: Die sozio-kulturelle Dimension des Subjektbegriffs lässt sich sehr gerafft und verdichtet wie folgt umreißen: Unter den Bedingungen der Moderne lässt sich das Subjekt nicht mehr als außergeschichtliche, vorkulturelle und extrasoziale „Instanz“ im Menschen fassen. Vielmehr produziert die Moderne mit ihren Diskursen und Praktiken bestimmte kulturelle Formen, „denen entsprechend sich der Einzelne als Subjekt, das heißt als rationale, reflexive, sozial orientierte, moralische, expressive, grenzüberschreitende, beherrschende etc. Instanz zu modellieren hat und modellieren will“ (Reckwitz 2020, 22).

Kulturelle Praktiken sind so alt wie die Menschheit selbst. Sie umfassen Formen des gemeinsamen Beschaffens von Nahrung und Tischgemeinschaften, Riten wie Übergangs- und Opferriten, die Ausübung von Magie, das Spiel, die Künste, Werkzeuggebrauch und den Umgang mit Artefakten, das Wohnen und die Ausgestaltung von Verwandtschaftsbeziehungen, Formen des Wirtschaftens und Tausches, Kriegs-, Heilungs- und Lebenskünste und anderes mehr (vgl. Därmann 2011). Kulturelle Formen des Subjekts sind historisch wandelbar, ohne einem geschichtsphilosophisch dechiffrierbaren Ziel entgegenzusteuern. In diesem Sinn sind sie kontingent. Zugleich beschreiben sie für einen gewissen Zeitraum und mehr oder weniger umgrenzte sozio-kulturelle und auch politische Spielräume, was ‚vollwertige‘ und anerkennungswürdige Subjekthaftigkeit ausmacht.

Auch unter pädagogischen Gesichtspunkten erweisen sich kulturelle Formen des Subjekts als eminent wichtiges Thema. Dabei ist es insbesondere die Frage nach der Hervorbringung von Subjekten und Subjektpositionen, die vor allem in praxistheoretischen und poststrukturalistischen Spielarten der Erziehungswissenschaften seit einigen Jahren am Leitfaden des Begriffs der Subjektivierung auf ein reges Interesse stößt. Den Überlegungen der vorangehenden Abschnitte entsprechend vollzieht diese Forschung eine Abkehr von einem als souverän und autonom verstandenen Subjekt. In theoretischen Studien wie empirischen Analysen wird vielmehr die Frage untersucht, „auf welche Weise das vielfach bedingte, gesellschaftlich kontextualisierte und in sich gebrochene Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst geformt wird und sich selbst formt. Das Subjekt figuriert nicht länger als Ausgangspunkt und Essential, sondern als Fluchtpunkt und Effekt eben-

so unhintergebar wie unabschließbarer Definitions-, (Selbst-)Modellierungs- und Politisierungsanstrengungen“ (Peter/Alkemeyer/Bröckling 2018, 9).

Die Subjektivierungsforschung lässt sich durch eine Reihe von Merkmalen charakterisieren. Da das Subjekt nicht als eine wie auch immer apriorische, immer schon existierende ‚Substanz‘ gedacht, sondern historisiert wird, ergibt sich die Frage, wann, in welchen sozio-kulturellen Kontexten, unter welchen spezifischen Bedingungen und auf welche Weise das Subjekt thematisch bzw. problematisiert wird. Des Weiteren wird ein Hauptfokus auf die Machtverhältnisse gelegt, die an der Hervorbringung und (Selbst-) Konstitution des Subjekts beteiligt sind und daraufvermittels spezifischer Diskurse, Praktiken, sozialräumlicher Differenzierungsprozesse, Artefakte verschiedenster Art usw. einwirken. Charakteristisch ist weiterhin der durchgängige Verweis auf die eigentümliche *Doppelstruktur des Subjekts*, das einerseits dadurch ausgezeichnet ist, „dass es sich erkennt, sich formt und als eigenständiges Ich agiert“ (Bröckling 2007, 19) und andererseits seine Handlungsfähigkeit von ebenjenen Instanzen bezieht, die machtvoll auf es einwirken und seine Gegenkräfte und seine Selbstbehauptung mobilisieren. „Seine Hervorbringung und seine Unterwerfung fallen zusammen“ (ebd.). Angesichts dieser Doppelstruktur werden schließlich auch die Selbsttechniken, das heißt Prozesse der individuellen und Selbstbildung als wichtige Aspekte der Subjektivierung in den Blick genommen.

Judith Butler, eine vielzitierte Stichwortgeberin der Subjektivierungsdiskurse, verknüpft Prozesse der Formierung des Subjekts mit einer (allerdings weitgehend normativ entkernten) Konzeption von Anerkennung. Kurz gesagt erfährt Anerkennung nur, wer bestimmten, in Form von kategorialen Beurteilungsrastern, Konventionen und Normen als verbindlich geltenden Kriterien der Anerkennbarkeit genügt. „Diese Kategorien, Konventionen und Normen, die ein Subjekt zum möglichen Subjekt der Anerkennung machen und überhaupt erst Anerkennung herstellen, liegen dem Akt der Anerkennung selbst voraus und ermöglichen ihn allererst“ (Butler 2010, 13). Auch bei Butler ist das Subjekt keine präexistente, dem Sozialen und der Kultur vorgängige Struktur oder Substanz im cartesianischen Sinn. Es ist nur mit Blick auf kulturelle Formen begreifbar, die sich „in die körperlich-mentale Struktur jedes Einzelnen in Form von spezifischen Dispositionen, Kompetenzen, Affektstrukturen und Deutungsmustern“ (Reckwitz 2020, 23) einprägen, und zwar durch die Weise, wie und als wer oder was jemand adressiert wird. Mit Ricken gesprochen bedeutet Subjektivierung zusammenfassend, „als ein spezifischer ‚Jemand‘ bezeichnet zu werden und damit in eine normative Ordnung der Anerkennbarkeit einsortiert und als dieser ‚Jemand‘ überhaupt erst sichtbar gemacht zu werden [...] Zum anderen aber meint Subjektivierung auch, auch zu sich selbst in ein spezifisches Verhältnis gesetzt zu werden“ (Ricken 2019, 102). Dieses sich herausbildende Selbstverhältnis ist und bleibt aber stets mit den Blicken, Gesten, Worten, Erwartungen und Zumutungen der Anderen und den sich darin artikulierenden kulturellen

Logiken verwickelt und auf diese bezogen. Damit ist deutlich, auch wenn dieser Befund nicht überraschend ist, dass die Genese des Subjekts nicht ohne deren Einbettung in eine Kultur verstanden werden kann. Impliziert ist darüber hinaus, dass Bildung, wie auch immer man sie im Detail fassen möchte, ein zentraler Faktor der Subjektgenese ist.

Die Rede von der Genese des Subjekts ist zumindest im Hinblick auf den Begriff der Subjektivierung missverständlich und unscharf, sodass es einiger klärender Anmerkungen bedarf. Ausdrücklich soll nicht die Rede von einer „(quasi-natürlichen oder quasi-technischen) ‚Produktion‘ menschlicher Subjektivität“ (Liebsch 2019, 13) sein, denn es dürfte sich (auch mit dem begrifflichen und theoretischen Instrumentarium radikaler Konstruktivismen) als sehr schwierig erweisen zu plausibilisieren, wie aus etwas oder jemand, der oder die vorher kein Subjekt war, durch Einwirkung von außen ein Subjekt werden soll: „Wie sollte überhaupt subjektives Leben aus nicht-subjektivem Leben entstehen können?“ (ebd., 21). Angesichts von Subjektivität als etwas Gewordenem, als kontingenter Formation, die nur in ihrer kulturellen, sozialen und politischen Situiertheit verstanden werden kann, soll das Wort von der Subjektivierung darauf aufmerksam machen, „wie sehr unser Subjektsein von kontingenten und situativen Formen der Inanspruchnahme und des Inanspruchgenommenwerdens abhängt“ (ebd., 43 f.).

Diese allgemeinen und eher grundsätzlichen Überlegungen sind weiter unten mit Blick auf den Problemkomplex Subjektivierung und Behinderung zu konkretisieren. Zuvor ist genauer darzulegen, inwiefern die Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft zu verstehen ist.

3 Grundlegende Aspekte einer Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft

Die Existenz der Heil- und Sonderpädagogik verdankt sich der Erfahrung, dass bestimmte – nämlich als irritierend, fremdartig, atypisch gedeutete und mit herkömmlich bewährten Mitteln nicht hinreichend handhabbare – Modi der physischen Gestalt des Menschen, des körperlichen, sinnlichen und geistigen Funktionierens, des Lernens, Erlebens und emotionalen Ausdrucks, der sprachlichen Artikulation sowie des sozial-kommunikativen Auftretens in sozialen Räumen als zugleich bedeutsam und problematisch markiert und einer spezifischen Zuwendung und Bearbeitung bedürftig angesehen werden. Zur Markierung als problematisch kommt es, wenn etwas nicht oder zumindest nicht in dem Maße geht, wie wir es erwarten (vgl. Weisser 2005): Jemand kann entgegen einer bestehenden Erwartung nicht laufen oder sich selbst ankleiden, sich sprachlich artikulieren, einfache Additionsaufgaben lösen oder spontan aufwallende Affekte regulieren.

Bereits mit diesen wenigen Hinweisen wird deutlich, dass eine responsive Bestimmung des Gegenstandes der Heil- und Sonderpädagogik erforderlich macht, kulturelle, historische, politische, ökonomische und andere Bedingungen zu reflektieren, die dazu führen oder dazu beitragen, dass etwas als etwas auffällig und beantwortungsbedürftig erscheint. Denn die genannten Modi physischer, kognitiver, psychischer, sozialer und anderer Erwartungswidrigkeiten gehen mit einer beinahe ausnahmslos negativen Bewertung einher. Diese ist im Hinblick auf die Entstehung des sozialen und kulturellen Sachverhalts, den wir „Behinderung“ nennen, maßgeblich. Denn die Intervention wird genau deshalb für notwendig erachtet, weil in der Erfahrung etwas auftaucht, was (aus welchen Gründen auch immer) nicht sein soll. Entsprechend wurde Behinderung seit dem Zeitalter der Aufklärung mit unterschiedlichen Begriffen belegt, etwa ‚Idiotie‘, ‚Abnormität‘, ‚Anomalie‘, ‚Verkrüppelung‘, ‚Versehrung‘, ‚Invalidität‘, ‚Handicap‘, ‚Beeinträchtigung‘, aber auch mit dehumanisierenden, entsolidarisierenden und potenziell Gewaltexzesse entfesselnden Begriffen wie ‚Minderwertigkeit‘, ‚Ballastexistenz‘, ‚Lebensunwertes Leben‘ usw.

Indem sich die Heil- und Sonderpädagogik dieser Phänomene annimmt und sie nach kulturellen Maßstäben bzw. Kriterien im Rahmen spezifischer (stets auch machtbasierter) institutioneller Strukturen und Wissensordnungen mit dem Ziel der Prävention, Kompensation, Unterstützung, Hilfe, Eingliederung, Förderung oder Bildung symbolisch bezeichnet, zu erklären sucht und Konzepte für eine systematische Bearbeitung entwickelt, zeigt sie sich als *Kulturtechnik*. Als solche nimmt sie in unterschiedlichen historischen, sozioökonomischen, politischen, kulturellen und mentalitätsgeschichtlichen Kontexten unterschiedliche Formen an und erfüllt unterschiedliche Funktionen, die sich mit Begriffen wie ‚Brauchbarmachen‘, ‚Erziehung‘, ‚Förderung‘, ‚Bildung‘, ‚Rehabilitation‘, ‚Inklusion‘, aber auch ‚Normalisierung‘, ‚Disziplinierung‘ bis hin zu ‚Exklusion‘, ‚Selektion‘ und ‚Vernichtung‘ beschreiben lassen. Wie wir in Teil I gezeigt haben, schließt dies eine innerdisziplinäre Ausdifferenzierung und Diversifizierung, das heißt eine Pluralisierung von Wissensformen, methodologischen Präferenzen, Menschenbildern usw. ein.

3.1 Die kulturelle Situiertheit der Heil- und Sonderpädagogik

Wie also, warum, unter welchen Umständen, auf der Grundlage welchen Wissens, im Gefüge welcher historischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Wirkkräfte, aber auch mentalitätsgeschichtlichen Klimata ist die Heil- und Sonderpädagogik entstanden und hat sich entwickelt? Wie reproduziert sich die Kultur mit ihren normativ unterfütterten Menschenbildern, ihrem Wissen und technischen Können und den ihr eingelagerten Werten und Normen in der Heil- und Sonderpädagogik? Welche Aufgaben, Funktionen und Mandate weist

sie ihr zu bzw. nimmt sie selbst in Anspruch, mit welchen Praxen und Institutionalisierungsschüben wird auf diese Zuweisungen bzw. Ansprüche geantwortet? Wie beschreibt sich die Heil- und Sonderpädagogik im Lichte kultureller Rahmenbedingungen selbst? Wie produziert und legitimiert sie ihre theoretischen Wissensbestände und wie geht sie mit Widersprüchen, Antinomien, Paradoxien und Ambivalenzen etwa theoretischer, ethischer, gesellschaftlicher, institutioneller und handlungspraktischer Art um? Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen mit anderen Worten die Kulturalität und Historizität der Heil- und Sonderpädagogik, die Analyse von Konstitutionsbedingungen und die Rekonstruktion von Sinnstrukturen und Wirkungsfigurationen, in die sie stets eingelassen ist und auf die sie gestaltend, stabilisierend oder auch verändernd zurückwirkt.

Ihre historische und kulturelle Situierung bedeutet nicht, sie einseitig als Produkt oder Effekt zu verstehen; sie ist in gewisser Weise auch Produzentin ihrer selbst. So ist sie, wie bereits bei der Darstellung der Phänomenologie der Responsivität herausgestellt wurde, in die Konstituierung der Problemlagen verwickelt, zu deren Bearbeitung sie sich formiert. Deshalb ist Reflexivität eine grundlegende Aufgabe einer sich selbst als Kulturwissenschaft begreifenden Heil- und Sonderpädagogik: die fortlaufende und nicht abschließbare Reflexion, wie sie diskursiv und performativ an ihrer eigenen Konstitution mitgewirkt hat und mitwirkt und wie sie in gesellschaftliche Kohäsions- und Differenzierungsprozesse, in exklusive und inkludierende Dynamiken verwickelt ist. Dieser Aspekt von Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft macht die Disziplin und Profession selbst zum Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung.

3.2 Die Verschränkung der Konstitution der Heil- und Sonderpädagogik und ihres zentralen Gegenstandes

In kulturwissenschaftlicher Hinsicht ist Behinderung als Gegenstand eines spezifischen Wissens und spezifischer Praktiken zu verstehen. Diesbezüglich hat sich im kritisch-dekonstruktiven Zweig der Disziplin die Figur der *Konstruktion von Behinderung* durchgesetzt, die auch wir unter leicht veränderten Vorzeichen aufgreifen. Behinderung als Konstruktion zu begreifen bedeutet zunächst zu rekonstruieren, wie sie zum Gegenstand von Wissen und zur Adressatin von Praktiken wird, die das Phänomen auf je spezifische Weise figurieren. In diesem Sinn ist Behinderung das ‚Produkt‘ oder ein ‚Effekt‘ historisch wandelbarer und kulturell bedingter, durch Kommunikation, Kollektivität und Standardisierung verfestigter Wissensformen und Praktiken, in welche kollektive Glaubensvorstellungen, affektive Gestimmtheiten und das ‚Jedermannwissen‘ eingehen, das heißt die „Gewissheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmte Eigenschaften haben“ (Berger/Luckmann 1977, 1). Behinderung muss mit anderen Worten in ihrer Abhängigkeit von Kommunikation, Interaktion, Symbolisierungspraktiken, institutionel-

len Strukturen, dem technischen Entwicklungsstand einer Gesellschaft, medialen Repräsentationen (in Bildern, Märchen und Erzählungen, in wissenschaftlichen Texten usw.) und historisch und kulturell wandelbaren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern gesehen werden.

Die Untersuchung kultureller Sinnhorizonte und Konstitutionsbedingungen der Disziplin und Profession ist demnach letztlich nicht von der Konstitution ihres Gegenstandes zu trennen. Beide Seiten, Disziplin und Profession einerseits, ihr Gegenstand andererseits, sind unauflösbar miteinander verschränkt. Prinzipiell handelt es sich dabei um die Art von Verschränkung, die unter phänomenologischen Gesichtspunkten für die Korrelation von Bewusstsein und Welt, Zugangsart und Sachbezug, Noesis und Noema konstatiert wurde, nur eben auf einer kulturellen Ebene angesiedelt, die neben Bewusstseinsmodi und kulturellen Sinn- und Wissenssedimenten Variablen wie Organisations- und Institutionalierungsformen, gesellschaftliche Praxen, historische Kontinuitäten, Herrschaftsstrukturen und kulturelle Formen der Sinnproduktion in die Analyse einschließt.

Spätestens hier wird eine eigentümliche Paradoxie sichtbar, in der sich die Rede von der Konstruktion verfängt. Denn sie spielt mit der Suggestion, dass etwas gleichsam aus dem Nichts heraus zu einem Gegenstand gemacht würde. Im Umkehrschluss impliziert das die Verheißung, dass sich der Gegenstand im Zuge einer dekonstruktivistischen Analyse seiner kulturellen und historischen Konstruktionsbedingungen gleichsam in das ‚Nichts‘, aus dem er hervorgebracht wurde, wieder auflöst. Demgegenüber zeigt eine kulturwissenschaftlich eingebettete responsive Phänomenologie der Erfahrung, dass der Konstruktion etwas selbst nicht Konstruiertes vorausgeht, das dann durch den disziplinären Zugriff auf eine bestimmte Weise formiert wird. Wie bereits gesagt erfolgt dieser Zugriff, weil sich bestimmte Phänomene, die die Gestalt oder bestimmte Funktionen des Menschen betreffen, auf unerwünschte Weise vom Vertrauten und Erwarteten absetzen und aufgrund dieses Auffallens Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Auch wenn diese Phänomene erst durch den Zugriff (Benennung, kategoriale Einordnung, theoretische Deutung und handlungspraktische Bearbeitung) zu einem gesellschaftlich und kulturell relevanten Thema oder Problem werden, sind sie zuvor *nicht nichts*; vielmehr lösen sie eine Fremdheitserfahrung aus, die nach einer Antwort verlangt.

Die Untersuchung der Frage, wodurch solche Fremdheitserfahrungen bedingt sind, ist eine der Aufgaben der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft. Indem sich bestimmte Aufmerksamkeitstechniken und mit ihnen gekoppelte Antwortmuster durchsetzen, die durch Wissen abgesichert sind, sich in institutionalisierten Praktiken verfestigen, als normativ legitim angesehen werden und in die strukturierte Ausbildung von Fachleuten einmünden, verdichten sie sich zu einem „Dispositiv“ im Sinne Foucaults, also zu einem „Funktionsknoten von Wahrheit“ (Gehring 2004, 109) und institutionellen „Zu-

griffsarrangement“ (ebd., 85), das „quer durch Wirklichkeitsebenen hindurch in Stellung gebracht“ (ebd.) wird.

Zentral für diesen zweiten Aspekt einer Heilpädagogik als Kulturwissenschaft ist die Frage, wie die sich herausbildende, institutionell ausdifferenzierende, nach einer theoretischen Grundlegung suchende, sich eine Fachterminologie zulegende Disziplin einerseits und die sich einer spezifischen Sprache bedienende und spezifische Interventionspraxen ausbildende Profession andererseits ihren zentralen Gegenstand (Behinderung) hervorbringen bzw. an seiner symbolischen und praktischen Modellierung mitwirken. Exemplarische Studien zu solchen Prozessen sind die von Helga Kelle und Anja Tervooren (2008) versammelten Beiträge über die Konstruktion des unaufmerksamen Kindes oder Elisabeth Stechows Studie über die Normalisierung der Kindheit in der Moderne (Stechow 2004). Mit Oliver Musenberg kann festgehalten werden: „Weder die heute größtenteils pejorativen Vorläufer noch aktuelle medizinische, psychologische, pädagogische oder sozialrechtliche Definitionen und Auffassungen von Behinderung bilden also schlicht einen ahistorischen, kontext- und beobachterunabhängigen, natürlichen Sachverhalt ab, sondern sind Produkte historischer Praktiken und kultureller Sinnggebung. Diese Historizität des ‚Gegenstands‘ wird dadurch verdoppelt, dass nicht nur die Forschungsobjekte der Geschichtlichkeit unterliegen, sondern auch die Forschungssubjekte samt ihrer Forschungsfragen und -methoden“ (Musenbergs 2013, 11).²⁵

Bei alledem ist die Verschränkung der Konstitution der Heil- und Sonderpädagogik und ihres zentralen Gegenstandes ihrerseits in größere historische und kulturelle Kontexte eingebunden. So ist Behinderung, wie wir bereits im Rahmen unserer Überlegungen zu spätmodernen Subjektkonzeptionen und Praktiken der Subjektkonstitution gezeigt haben, keineswegs nur ein Produkt und Effekt der Heil- und Sonderpädagogik, sondern kultureller Aufmerksamkeitstechniken und Deutungsmuster sowie etablierter sozialer Praktiken. Sie wurden im Laufe der Geschichte unterfüttert durch sich wandelnde religiöse Vorstellungen und theologische Deutungen, bestimmte Topoi aus der Philosophiegeschichte (etwa das ‚autonome Subjekt‘ und die ‚Vernunft‘), den veränderten Blick auf den menschlichen Körper seit der frühen Neuzeit, die Entwicklung der modernen Medizin im Allgemeinen und der Psychiatrie im Besonderen, Entwicklungen der Technik (die beispielsweise immer feinere diagnostische Technologien hervorgebracht und die Spielräume für medizinische oder prothetische Interventionen erheblich vergröß-

25 Beispiele für eine sozial- und kulturwissenschaftliche Rekonstruktion und Reflexion wichtiger Begriffe und Konzepte, die in der Heil- und Sonderpädagogik eine weite Verbreitung gefunden haben, sind die Studien *Resilienz im Krisenkapitalismus* (2019) von Stefanie Graefe und *Die Zeit der Prävention* von Matthias Leanza (2017).

bert hat), sozioökonomische Entwicklungen (wie etwa die Entstehung der ‚sozialen Frage‘ im 19. Jahrhundert) usw.²⁶

3.3 Transdisziplinarität und Methodenpluralität

Als Kulturwissenschaft ist die Heil- und Sonderpädagogik multi- und transdisziplinär ausgerichtet und greift auf eine Vielfalt an Methoden zurück. Dies ist gerade mit Blick auf den zentralen Gegenstand der Disziplin wichtig, der sich ebenso wie die um ihn rankenden Fragen und Themen nur sehr begrenzt im Rahmen disziplinärer Engführungen bearbeiten lässt. Um der hohen Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden, die sich nicht nur aus der Heterogenität seiner Erscheinungsweisen, sondern auch aus der Vielfalt irreduzibler Zugänge und Verständnisweisen ergibt, greift die Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft auf ein breites Spektrum differenter methodischer und theoretischer Optiken zurück: Sie umfasst erkenntnistheoretische, medizin-, sozial-, begriffs-, ideen- und institutionsgeschichtliche Untersuchungen, mikro- und makrosoziologische Ansätze, sozialphilosophische und sozialpsychologische Studien sowie literatur-, kommunikations-, macht- und medientheoretische Forschungsperspektiven. Dabei wird auf eine Fülle unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Ansätze und Positionen zurückgegriffen, etwa die Wissenssoziologie, konstruktivistische Theorien, Disability History, Medientheorie, verschiedene Spielarten der Anthropologie, feministische Theorien, Kritische Theorie, postmoderne Philosophien, Hermeneutik, Phänomenologie und Diskursanalyse.

So sind beispielsweise für die Erforschung von geistiger Behinderung Theorien und Forschungsergebnisse aus der Philosophie, Soziologie, Ethnologie, Erziehungswissenschaft, Medizin, Psychologie und Geschlechterforschung relevant – um nur die wichtigsten zu nennen. Dementsprechend bedeutet unser Vorschlag, die Heil- und Sonderpädagogik nicht nur als dezidiert pädagogische Unternehmung zu verstehen, sondern sie kulturwissenschaftlich zu rahmen, ausdrücklich nicht, etwa die Medizin und die Psychologie ersatzlos zu streichen. Wohl aber sind die Begriffe, Methoden und Verfahren dieser Disziplinen zusätzlich zur phänomenologischen Konstitutionsanalyse, die wir oben nahegelegt haben, auch kulturwissenschaftlich zu reflektieren. Wie die Phänomenologie auch, bieten sich kulturwissenschaftliche Blickwinkel sowohl für objekt- als auch für metatheoretische Untersuchungen an, eben weil Wissenschaft als Kultur-

26 Beispiele für Untersuchungen, die sich mit diesem Komplex befassen, sind die Studie von Carolin Länger (2002), die die Auswirkungen der Dominanz des Sehannes in der europäischen Kultur auf die Deutung von und den Umgang mit Blindheit untersucht, oder die Studie zur Bedeutung von philosophischen Konzepten wie „Vernunft“ oder „moralische Autonomie“ für die wissenschaftliche Konzeptionalisierung von geistiger Behinderung (Carlson 2010).

technik zugleich Gegenstand kulturwissenschaftlicher Untersuchungen sein kann.

3.4 Differenz statt Einheit und Synthese

Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft ist kein neuer Versuch, eine Allgemeine Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik aufzulegen, das heißt das Ganze des heilpädagogischen Wissens zu einer systematischen Einheit zu bringen. Waren die Vertreter:innen solcher Theorien, etwa Bleidick oder Jantzen, noch mit dem Anspruch angetreten, die Vielfalt der Themen, Fragenstellungen, Probleme und Positionen zu einer kohärenten Einheit zu synthetisieren, hat die Vielfalt dieser widerstreitenden Ansätze in einer paradoxalen Wendung zu einer Pluralisierung und damit auch faktischen Relativierung des Allgemeinen geführt: Der Versuch zu vereinheitlichen produziert neue Differenz. Zwar beansprucht eine phänomenologisch grundierte kulturwissenschaftliche Grundlegung der Heilpädagogik, eine allgemeine Rahmung bereitzustellen; sie ist aber nicht mit dem Anspruch verknüpft, eine widerspruchsfreie, kohärente, umfassende und allgemeine Theorie zu stiften (vgl. Dederich 2017).

Wie in Teil I dargelegt, besteht bis heute in der Heil- und Sonderpädagogik kein Konsens bezüglich ihrer zentralen Begriffe, Theorien, Methoden und Konzepte. Während die Praxis häufig durch einen eher theoriefernen, eklektizistischen und nicht selten individuellen Gewohnheiten, lokalen Traditionen oder institutionellen Zwängen folgenden Pragmatismus geprägt ist, zeichnet sich die akademische Heil- und Sonderpädagogik heute weitgehend durch ein Nebeneinander verschiedener theoretischer, methodologischer und thematischer Zugänge aus. Ein ernsthafter, verständigungsorientierter und für produktiven Dissens offener disziplinärer Selbstverständigungsdiskurs findet nur in Ansätzen statt (vgl. Grosche/Gottwald/Trescher 2020).

Dementsprechend existiert im disziplinären Schrifttum und in verschiedenen Diskurszirkeln eine nicht synthetisierbare Vielfalt verschiedener Theorien oder Modelle von Behinderung. Beispiele hierfür sind die inzwischen schon als ‚klassisch‘ zu bezeichnenden Theorien der Behindertenpädagogik von Bleidick, Jantzen und Speck mit ihren je eigenen Konturierungen des Behinderungsbegriffs (vgl. Moser/Sasse 2008). Im Kontext der Disability Studies wurde eine Reihe verschiedener Modelle von Behinderungen entwickelt, etwa das soziale und kulturelle Modell (vgl. Waldschmidt 2005) sowie eine Weiterentwicklung des sozialen zu einem menschenrechtlichen Modell (Degener 2015), von dem inzwischen auch Varianten vorliegen, etwa das „human-ökonomische Modell“ (vgl. Bilgeri/Lindmeier 2020). Eine neuere soziologische Theorie wurde von Jörg Kastl (2017) vorgelegt, eine phänomenologische von Philipp Singer (2018). Nimmt man die eng-

lischsprachige Literatur hinzu, ist das Angebot an verschiedenen Zugängen und Deutungen kaum noch zu überblicken.

Auch hier haben Versuche, zu allgemeingültigen, einheitlichen und integralen Bestimmungen zu kommen, neue Differenzierungen produziert und damit zu einer weiteren Verflüssigung und Dispersion des Phänomens geführt. Aus diesem Grund sehen wir bei unserem Versuch, die Heil- und Sonderpädagogik kulturwissenschaftlich zu rahmen, davon ab, eine eigene Objekttheorie der Behinderung zu umreißen. Wir denken nicht, dass Theorien der Behinderung, einschließlich dekonstruktiv motivierter Zugänge (vgl. z. B. Lindmeier 2019), damit obsolet sind. Theoriearbeit und damit auch eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Behinderung sind für die Heil- und Sonderpädagogik unverzichtbar (vgl. Dederich / Felder 2019).

Doch greifen eben Theorien der Behinderung zu kurz, die den grundlegenden Aspekt der Erfahrung ebenso ausblenden wie das nicht tilgbare Moment der Responsivität. In der von uns vorgeschlagenen kulturwissenschaftlichen Rahmung und Fundierung der Heil- und Sonderpädagogik wird, ebenso wie in der von uns skizzierten Phänomenologie der (pädagogischen) Erfahrung, die *uneinholbare Differenz* zu einer zentralen Figur. Behinderung als kulturelles und zugleich nicht von der Erfahrung abkoppelbares Phänomen erweist sich als vielgestaltig, mehrdeutig, sich wandelnd, fluide, different, ohne sich deshalb in eine Konstruktion aufzulösen, die keinerlei Anknüpfungspunkte an die ‚Sache‘ hätte, wie sie sich in der Erfahrung von sich her zeigt. Im Rahmen eines solchen Zugangs kann sich die Heil- und Sonderpädagogik ihres Gegenstandes nicht endgültig, sondern nur in immer wieder neu ansetzenden Anläufen versichern, ohne ihn auf ein Konstrukt zu reduzieren oder zu einer außerhistorischen Gegenständlichkeit zu verfestigen und damit zu naturalisieren. Die Herausforderung hierbei ist also zu akzeptieren, dass sie sich mit einem sich stets wandelnden, neue Bedeutungen annehmenden, je nach kulturellem Kontext different figurierten Phänomen konfrontiert sieht, in dessen Konstituierung sie auf unauflösbare Weise verstrickt ist.

Eine Konsequenz aus der Umstellung des Diskurses auf Differenz ist, dass das Streben nach systematischer Abgeschlossenheit durch die Pflege einer selbstkritischen Haltung oder auch Tugend der Kritik abgelöst wird.

3.5 Heilpädagogik und die Hervorbringung und Veränderung von Kultur

Der letzte wichtige Aspekt einer Heilpädagogik als Kulturwissenschaft besteht in der Frage, ob und wie sie ihrerseits Kultur und kulturell verankerte behinderungsbezogene Deutungsmuster von Behinderung und darauf bezogene Praktiken nicht nur reproduziert, sondern auch modifizieren oder verändern kann. In Anschluss an vorliegende Forschungsergebnisse wäre in vertiefter Form beispielsweise zu untersuchen, wie sie dazu beitragen kann, dass Menschen mit Be-

hinderung als integraler und der Achtung würdiger Bestandteil einer sich plural verstehenden humanen Kultur und selbst als Träger:innen und Akteur:innen von (differenten) Ausfaltungen oder Ausformungen von Kultur gewürdigt werden. Es wären Bildungs- und Teilhabebarrieren zu identifizieren und auf dieser Grundlage zu untersuchen, wie möglichst barrierefreie Bildungs- und Begegnungsräume zu gestalten sind und selbst zu einem Kulturraum werden können, in dem sich humane Vielfalt und Differenz entfalten und öffentlich sichtbar gemacht werden kann. Und es wären Organisationsformen und Methoden weiterzuentwickeln, die ein Lernen und gemeinsames Leben in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen ermöglichen und unterstützen.

In der historischen Rückschau der Heil- und Sonderpädagogik muss man trotz ihrer kaum bestreitbaren Verdienste um die Förderung, Bildung und Unterstützung behinderter Menschen auch ihre zum Teil hochproblematischen Denkmuster und Praxiskonzepte betrachten und ihre Verstrickung in gesellschaftliche Entwertungs- und Ausgrenzungsdiskurse in den Blick nehmen. Gesellschaftliche Inklusion geht bis heute immer noch häufig mit Separation in den Bereichen Schule, Wohnen, Arbeit und Freizeit einher. Offensichtlich ist der Themenkomplex, der heute in der Disziplin und in Teilen der Erziehungswissenschaft unter den Stichworten *Inklusion* und *Teilhabe* diskutiert wird, zentral für diesen Aspekt. Angesichts widerstreitender Positionen hierzu wäre eine Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft allerdings weniger als normative Entscheidungsinstanz zu begreifen, sondern als Diskurs- und Reflexionsarena (ähnlich Lindmeier 2019).

4 Exemplarische Themenfelder und Analysen der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft

Im Folgenden werden wir zwei sehr unterschiedlich gelagerte exemplarische Themenfelder und Analysen darstellen, an denen sich die methodischen Implikationen, die Programmatik und die kulturwissenschaftliche Rahmung für die Heil- und Sonderpädagogik exemplarisch aufzeigen lassen. Wir beginnen mit einem metatheoretischen Themenfeld: der Frage nach Bedingungen der Möglichkeit, Formen und Grenzen von Kritik. Das zweite, eher objekttheoretische Themenfeld rückt subjektivierungstheoretische Fragen im Kontext von Behinderung in den Blick.

Die Darstellung der kulturwissenschaftlichen Programmatik anhand dieser Beispiele wird auch Probleme und Spannungsfelder deutlicher zu Tage treten lassen, an denen sich unser Verständnis einer kulturwissenschaftlichen Rahmung der Disziplin weiter schärfen lässt. Das wird bereits im ersten Unterkapitel deutlich, wenn wir nicht mit einer kulturwissenschaftlichen Kritik der heil- und

sonderpädagogischen Disziplin und Profession anfangen, sondern zunächst nach den Möglichkeiten der Kritik fragen. Im zweiten Unterkapitel greifen wir die Vorüberlegungen zum Stichwort *Ordnungen als Orte der Subjektgenese* auf und zeigen den Nutzen einer Subjektivierungsanalyse am Beispiel des für die Disziplin zentralen Themas der Behinderung auf. Für die heil- und sonderpädagogische Diagnostik werden wir einerseits begründen, dass sie sich als Subjektivierungspraktik darstellen, analysieren und auch kritisieren lässt. Andererseits ist damit keine Verneinung von Diagnostik intendiert. Diagnosen bleiben für das praktische Handeln nach unserem Dafürhalten unverzichtbar; es geht vielmehr um einen kontext- und folgensensiblen Gebrauch, begleitet von einem kritischen Bewusstsein für die subjektivierende Wirkung von Diagnosen. Dieses Bewusstsein kann durch eine kulturwissenschaftliche Rahmung der Reflexion wachgerufen werden.

4.1 Heil- und Sonderpädagogik und die Möglichkeit der Kritik

Unser Vorschlag, die Heil- und Sonderpädagogik auf disziplinärer Ebene als Diskurs- und Reflexionsarena zu begreifen, ist leichter formuliert als umzusetzen. Er setzt die Auseinandersetzung mit einer Frage voraus, mit der sich nicht nur die gegenwärtige Heil- und Sonderpädagogik schwertut, sondern die Erziehungswissenschaften insgesamt. Dies ist die Frage, *wie Kritik möglich ist*. Ein wissenschaftlicher Diskurs, in dem verschiedene Positionen nicht lediglich aneinander vorbei, sondern miteinander ins Gespräch kommen, setzt voraus, dass unterschiedliche Diskursteilnehmer:innen einen Standpunkt einnehmen und begründen, von dem aus sie sich unter Rückgriff auf begründete Kriterien etwa auf andere Standpunkte oder auf Ereignisse, Strukturen, Aspekte der Praxis beziehen können. Dies gilt über die Frage der intradisziplinären Verständigung hinaus sowohl mit Blick auf gesellschaftskritische Theorien, die es in der Heil- und Sonderpädagogik wie auch in den Disability Studies gibt, als auch auf das Desiderat der kritischen Reflexivität.

Die Frage, wie Kritik möglich ist, führt schon deshalb auf schwieriges Terrain, weil sie eng mit dem in Teil I erläuterten Problem der Normativität verknüpft ist. Das heißt nicht, dass jegliche Kritik einen wie auch immer gearteten normativen Standpunkt voraussetzt. Beispielsweise ist es möglich, pädagogische Aussagen dahingehend zu kritisieren, dass sie schlicht nicht mit den Ergebnissen empirischer Forschung übereinstimmen. Andererseits gibt es pädagogische Problemfelder, deren Reflexion nur von einer normativ begründeten Position aus möglich ist, sofern diese Reflexion darauf abzielt, ein Problem nicht nur zu markieren, sondern einen Vorschlag zu entwickeln, wie es besser gehandhabt werden kann.

Dies sei kurz erläutert. In der Forschung werden wir mit einer pädagogischen Praxis konfrontiert, die ihrerseits in manchen Hinsichten normativ gerahmt ist

bzw. sich an normativen Vorgaben zu orientieren hat. So wird die Praxis explizit durch die Verpflichtung, die Menschenrechte zu achten, durch Schulgesetze, Lehrpläne, Klassenregeln usw. bestimmt. Darüber hinaus ist pädagogisches Handeln selbst zumindest implizit wertegeleitet, sofern es an zu realisierenden Gütern orientiert ist, die ihrerseits beispielsweise curricular oder kompetenztheoretisch gefasst werden können. Schließlich gibt es auch pädagogische Konzeptionen, die, indem sie beispielsweise gegenseitigen Respekt, Anerkennung, Solidarität oder Verantwortungsbewusstsein zu realisieren suchen, darauf abzielen, dass nicht nur Schüler:innen, sondern auch das pädagogische Personal sich bestimmte professionelle Haltungen bzw. Einstellungen aneignet.

Die Forschung kann die Aufgabe übernehmen, diese normativen Rahmungen und Wertorientierungen, sei es in konzeptioneller Hinsicht oder auf der Ebene schulischen Handelns und darauf einwirkender Strukturen, zu analysieren und zu rekonstruieren. Dies wäre eine empirische, rein deskriptive Aufgabe, die ihrerseits keine Stellungnahme oder Bewertung erforderlich macht. Hiermit kann sie sich jedoch nicht begnügen, denn eine abstinente Haltung gegenüber der impliziten Normativität der Praxis oder sie explizit anleitenden normativen Setzungen und Werten würde bedeuten, einen wichtigen Aspekt der praktischen Pädagogik mit der Konsequenz wegzublenden, sich für eine mögliche Revision dieser normativen Setzungen und Werte für unzuständig zu erklären. Diese Hinweise machen deutlich, dass eine sich selbst als kritisch verstehende Forschung, sofern sie sich auf normativ unterfütterte oder angeleitete Fragestellungen einlassen möchte, ohne eine eigene normative Positionierung kaum auskommen dürfte.

Der Positivismusstreit und das Problem der Normativität

Die Ausklammerung normativer Fragen und der Rückzug auf eine Position der Werturteilsfreiheit ist also keine ernsthafte Option für die Erziehungswissenschaften. Das gilt ungeachtet der Tatsache, dass die Klärung rein empirischer Fragen ohne eigene normative Positionierung möglich ist. Seit dem Positivismusstreit, der in den Sozialwissenschaften um die Mitte des 20. Jahrhunderts seinen Höhepunkt in der Diskussion zwischen so prominenten Theoretikern wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno auf der einen, Karl Popper und Arnold Gehlen auf der anderen Seite (vgl. Adorno u. a. 1993) und in nächster Generation zwischen Jürgen Habermas und Niklas Luhmann erreichte (vgl. Habermas/Luhmann 1990), steht grundsätzlich in Frage, ob Werturteilsfreiheit in den Human- und Gesellschaftswissenschaften überhaupt möglich ist.

Die Beschäftigung mit diesen und im Umfeld angesiedelten Fragen reicht bis zu Immanuel Kant und später Max Weber zurück, und damit befassen sich über die genannten Kontroversen hinaus auch Autor:innen des späten 20. und frühen 21. Jahrhunderts, beispielsweise Michel Foucault und Judith Butler. Spätestens seit den Schriften von Max Weber (1988) zur Werturteilsfreiheit bündelt sich eines

der zentralen Probleme dieser Debatten in der Frage, ob Wissenschaft sich jeglicher Werturteile zu enthalten habe oder ob sie umgekehrt zu solchen Urteilen geradezu verpflichtet sei. Im Folgenden wird auf den Positivismusstreit in der Heil- und Sonderpädagogik eingegangen. Sodann werden vier herkömmliche Strategien für den Umgang mit dem Normproblem in der Heil- und Sonderpädagogik vorgestellt.

Dieser Diskurs, der seit den 1960er Jahren auch in die Pädagogik übergang, wurde in der Heil- und Sonderpädagogik mit einiger Verspätung zwischen Jantzen und Bleidick ausgetragen. Jantzen, der als marxistisch orientierter Theoretiker eine gesellschaftskritische Behindertenpädagogik forderte, warf Bleidick vor, wie dieser die Kritik seines Gegenredners im Vorwort der überarbeiteten Neuauflage seiner *Pädagogik der Behinderten* (1978) selbstironisch zuspitzte, mit seinem mutmaßlichen Neutralismus übernehme er die Rolle eines „Hofphotograph[en] der bestehenden Verhältnisse“ (VII), vertrete eine „bürgerliche Pädagogik“ (ebd.), die „gesellschaftlich nicht vermittelt“ (ebd.) sei. Wer vorgibt, einen wertneutralen Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse und humane Angelegenheiten einzunehmen, bestätige, so die Kritik, aktuell geltende und weithin akzeptierte Werte, ohne sie zu hinterfragen. Da diese Werte jedoch gesellschaftliche Verhältnisse legitimieren, die im Kern der Repression des Individuums und insbesondere marginalisierter Personengruppen, etwa Menschen mit Behinderung, dienen, steht eine vermeintlich wertneutrale, eigentlich konservative Pädagogik der Emanzipation pädagogischer Adressat:innen im Wege.

Historischer Materialismus als Basis: Das normative Problem liegt nun aber in der Frage, wie sich wiederum die Werte begründen lassen, auf denen die Kritik bestehender Verhältnisse basiert. Der Erziehungswissenschaftler Egon Schütz (1981) bemerkt zur wissenschaftstheoretischen Diskussion zwischen den drei Grundströmungen der Pädagogik, die er (in einer gewissen Ähnlichkeit zu unseren Zweigen) in *empirische*, *hermeneutische* und *kritische* Ansätze einteilt, dass das Konzept der Emanzipation, indem es in der materialistischen Pädagogik zur objektiven Begründung kritischer Standpunkte diene, eine nahezu metaphysische Bedeutung annehme. Setzt man auf Basis marxistischer Theorien voraus, dass gesellschaftliche Entwicklungen und Verhältnisse Ausdruck eines Kampfes zwischen nach Emanzipation strebenden Unterdrückten und ihren Unterdrücker:innen sind, lässt sich objektiv begründen, welche Pädagogik zur Emanzipation und welche zur Repression beitrage. Wenn die materialistische Analyse aus unserer Sicht auch wichtige sozialkritische Aspekte offengelegt hat, hegen wir doch erhebliche Zweifel daran, dass ein normativer Rahmen angesichts der Hyperkomplexität und des Pluralismus' aktueller Verhältnisse und Diskurse objektiv begründbar ist, sofern Objektivität bedeutet, sich außerhalb aktueller Verhältnisse zu stellen und diese anhand externer Kriterien zu analysieren und zu beurteilen.

Christlich-humanistische Tradition als Wertebasis: Die materialistische Behindertenpädagogik füllte mit ihrem Versuch einer objektiv begründeten Kritik in gewisser Weise die Lücke, die die von Haerberlin angemahnte Loslösung der Disziplin von ihrer christlich-humanistischen Wertebasis im Zuge ihrer wissenschaftstheoretischen Modernisierung hinterließ, was mit einer Säkularisierung heil- und sonderpädagogischer Begründungsdiskurse einherging. Ebenso wenig wie die Analysen der materialistischen Behindertenpädagogik der 1980er aus unserer Sicht mit der Komplexität aktueller Gesellschaftsformen schritthalten können, ist der von Haerberlin unternommene Versuch überzeugend, die Disziplin durch die Rückanbindung an eine Traditionslinie christlich-humanistischer Autoren wie Linus Bopp (1930), Heinrich Hanselmann (1941) oder Paul Moor (1958) normativ zu orientieren. Dies gilt allein schon deshalb, weil sich das Christentum vor dem Hintergrund historischer Untersuchungen und aktueller Skandale nicht mehr vorbehaltlos als Quelle einer solidarisierenden Ethik ausweisen lässt. Mittlerweile liegen auch in der Behindertenpädagogik Analysen vor, die historische, an der Konstruktion von Behinderung und Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung maßgeblich beteiligte Diskurse in engen Zusammenhang mit Aspekten wie etwa der Leibfeindlichkeit des christlichen Weltbildes bringen (Dederich 2007, 62). Der samariterhafte, paternalistische, ja pastorale Gestus christlicher Motive in der Pädagogik ist zudem längst unter Gewalt- und Machtaspekten problematisch geworden.

Recht als Wertebasis: Auch rechtliche Normen, wie sie etwa durch das Grundgesetz, die Menschenrechtskonventionen und insbesondere die UN-Behindertenrechtskonvention vorgegeben werden, könnten als Lieferant eines Fundaments für Kritik dienen. Ungeachtet dessen, dass wir die UN-Konvention für bindend und darin vorgegebene Konzepte wie Inklusion, Partizipation und Teilhabe für erstrebenswert halten, kommen wir jedoch auch hier zu einer nüchterneren Einschätzung. Das liegt u. a. an der theoretisch noch nicht hinreichenden Begründung und Abgrenzung von Konzepten und Leitprinzipien wie Inklusion, Partizipation und Teilhabe (Dederich/Felder 2019; Kastl 2017). Gerade, damit die mit diesen Konzepten und Leitprinzipien erhobenen Forderungen nicht ihren kritischen Stachel verlieren und, wie sich mit Blick auf die aktuelle Situation durchaus feststellen lässt, im Zuge ihrer realpolitischen Umsetzung trivialisieren, bedürfen sie weitergehender theoretischer Durchdringung und Begründung, auch in Bezug auf ihre normativen Implikationen. Spätestens hier werden also wieder Fragen wie die virulent, was eigentlich falsch läuft, was die Aufgaben der Profession sind, an welchen Werten sie sich zu orientieren hat usw. Antworten auf diese Fragen aber finden sich nicht in Gesetzestexten, weil die Kodifizierung von Normen in Gesetzestexten bereits bestimmte Antworten voraussetzt. Deshalb kommt die Heil- und Sonderpädagogik nicht umhin, als problematisch einzustufende gesellschaftliche Entwicklungen und problematische oder nicht hinreichend spezialisierte Normen kritisch zu reflektieren.

Trennung von Sein und Sollen: Eine weitere Strategie im Umgang mit dem Normproblem in der Heil- und Sonderpädagogik stellt die strikte Unterscheidung zwischen Sein und Sollen dar. Diese „sakrosankte Unterscheidung der modernen Philosophie“ (Waldenfels 2000a, 71) hat auch in der Heil- und Sonderpädagogik eine lange Tradition und tragende Funktion. In der wissenschaftstheoretischen Grundlegung Bleidicks (1972, 364 ff.) etwa erfüllt sie nahezu die Funktion eines Organons, anhand dessen verschiedene methodische Zugänge, nämlich deskriptive und reflexive, verschiedene Problemfelder, nämlich methodische und eben normative, unterschiedliche Typen von Wissen, nämlich ein probabilistisches, stochastisches Wissen im ersten und ein ethisches Wissen im zweiten Fall, unterscheidbar werden. Mit dieser Unterscheidung gehen verschiedene Grade von Wissenschaftlichkeit, der Beweiskraft und Tragfähigkeit des je produzierten Wissens einher. Gilt das probabilistische, stochastische Wissen über Wirksamkeitswahrscheinlichkeiten unterschiedlicher Methoden als empirisch bewiesen und deshalb evident, bleibt das ethische Wissen über die ‚richtigen‘ und ‚guten‘ Ziele oder Mittel letztlich unbeweisbar, spekulativ, allenfalls stichhaltig begründet, jedoch immer auch diskussions- und kritikbedürftig. Erkenntnistheoretisch gewendet ist das Methodenwissen eben objektiv und materiell, das Normwissen ideologisch gefärbt oder zumindest an Standpunkte gebunden. Aus dieser Unterscheidung, die bis heute von Vertreter:innen des empirisch-pragmatischen Stils reproduziert wird (vgl. Grosche 2017b; Kuhl 2018), scheint nicht nur eine Art Arbeitsteilung und Rollenverteilung unterschiedlicher Wissenschaftstypen, sondern ebenso deren Hierarchie zwingend hervorzugehen.

In der Einleitung haben wir bereits betont, dass sich das Normproblem aus unserer Sicht nicht durch eine solche methodische Arbeitsteilung lösen lässt, da einerseits die Unterscheidung zwischen methodischen und normativen Fragen nur in analytischer Perspektive möglich ist, während die Lebenswelt sich vielmehr als Geflecht methodischer, ethischer, politischer, pragmatischer und anderer Aspekte darstellt. Andererseits scheint eine Forschung, die normative Aspekte ausblendet und sich der Wirklichkeit rein deskriptiv zuwendet, aus unserer Sicht zumindest dann nicht möglich, wenn es ihr auch darum geht, Orientierung für praktische Handlungszusammenhänge zu geben. In unserer phänomenologischen Analyse haben wir darüber hinaus dargelegt, dass selbst objektive, empirische Erkenntnis in der Lebenswelt und somit unweigerlich in dort sedimentierten Normstrukturen fundiert bleibt oder zumindest kaum von diesen zu trennen ist.

Kritik und Selbstsubversion: Schließlich lässt sich die Programmatik des kritisch-dekonstruktiven Zweigs der Disziplin ebenfalls als Antwort auf das Normproblem verstehen, genau genommen als Antwort auf dieses Problem, wie es sich in der Spätmoderne stellt. Nach Andreas Reckwitz folgt auf die Kritische Theorie der ersten bis dritten Generation der Frankfurter Schule (Horkheimer, Adorno, Habermas, Honneth), die wie etwa auch die Materialistische Behindertenpäd-

agogik an der Programmatik einer objektiven Gesellschaftskritik auf der Basis materialistischer Analyse festhält, in der Spätmoderne eine kritische Theorie mit anderen Zügen. Dem Poststrukturalismus zugeordnete Denker:innen wie Michel Foucault, Jacques Derrida und Judith Butler setzen, statt auf objektive und offensive Kritik, auf eine relativierende und subversive Kritikform, die manchmal so weit getrieben wird, dass sie selbstsubversive Züge annimmt.

Macht bündelt sich hier nicht mehr, wie noch bei Adorno, im kapitalistischen Kulturapparat oder einer Verwaltungsbürokratie, sondern ist radikal dezentriert (vgl. Reckwitz 2020). Vereinfacht ausgedrückt: Da in der Folge nahezu alles unter dem Verdacht steht, Ausdruck von Macht und Herrschaft zu sein, konzentriert sich auch die Kritik nicht mehr auf zentrale Machtinstitutionen, sondern auf Sprache, Wissen, Praktiken, Strukturen usw. Anders als die materialistische Kritik, die mit der Emanzipation des Individuums noch eine Norm als Maßstab der Kritik gelten ließ, sei die Emanzipation, so Reckwitz, eine der ersten Entitäten gewesen, die dieser neuen radikalen Machtkritik anheimgefallen ist: „Gegen die große Erzählung der modernen Liberalisierung wird die ‚Emanzipation‘ des Subjekts an immer neuen Fällen als Ergebnis des machtvollen Trainings in bestimmten, im Detail beschreibbaren sozialen Kriterien der Subjekthaftigkeit rekonstruiert, ein Subjektivierungsprozess, der zwangsläufig mit Ausschließungsmechanismen verbunden ist, die andere Möglichkeiten der Existenz verwerfen“ (Reckwitz 2010, 291). Dadurch, dass das kritische Nachdenken, stark vereinfacht ausgedrückt, sich selbst und seine eigenen Prinzipien und Maximen unter Verdacht stellt, wird es in letzter Konsequenz selbstsubversiv.

Unsere Kritik am kritisch-dekonstruktiven Stil gilt nicht der dringend gebotenen Programmatik einer radikalen Selbstreflexion, sondern bestimmten exzessiven Formen derselben, die eine kontraproduktive, sich selbst unterminierende Form annehmen. Eine radikal selbstsubversive Wissenschaft, die sich in einem – konsequent zu Ende gedacht: infiniten – Regress der Dekonstruktion nur noch an sich und den eigenen Normen, Setzungen und Gewissheiten abarbeitet, büßt am Ende auch ihre kritische Potenz ein. Insofern lässt sich gerade an diesem Stil zeigen, dass die Frage nach den Möglichkeiten der Kritik ihre besondere Brisanz und Dringlichkeit erhält, wenn die Kritik vor ihren eigenen Prinzipien und Maximen nicht Halt macht.

Was ist Kritik und wie ist Kritik möglich?

Wenn jedoch weder eine objektive Gesellschaftsanalyse, die Rückbindung an einen traditionellen Wertekanon, die Berufung auf gesetzliche Normen noch eine strikte methodologische Trennung zwischen empirisch forschender Pädagogik und Bildungsphilosophie ein hinreichendes Begründungsfundament für Kritik liefern und weiterhin erkannt wurde, dass auch die radikale Unterminierung des

Fundaments, auf dem die Wissenschaft selbst steht, keine tragfähige Lösung darstellt, wird die Frage unausweichlich, wie Kritik überhaupt möglich ist.

Dieses Problem ist dem Wortstamm der Bezeichnung ‚Kritik‘ in gewisser Weise schon inhärent. Mitte des 17. Jahrhunderts aus dem Französischen *critique* ins Deutsche übernommen, geht das Wort ursprünglich aus der griechischen Wendung *κριτική* [τέχνη], *kritikē* [téchne] hervor, die wiederum von *κρίνειν* *krinein* abgeleitet ist und ‚[unter-] scheiden, trennen‘ bedeutet. Diese Etymologie ist noch deutlicher im Wort des Kriteriums oder der Krise (als Entscheidungsmoment) zu erkennen. Etwas zu kritisieren, bedeutet zu unterscheiden, etwa zwischen richtig und falsch, gut und schlecht, angemessen oder unangemessen, geschmackvoll oder geschmacklos usw. Jegliche Unterscheidungen dieser Art setzen jedoch Unterscheidungskriterien voraus. Wie lässt sich ausweisen, ob etwas beispielsweise richtig oder falsch oder angemessen oder unangemessen ist?

Die Frage, was Kritik und wie sie möglich ist, ist demnach die nach Kriterien der Kritik und deren Begründung. Diese Frage stellt sich immer dort, „wo Gegebenheiten analysiert, beurteilt oder als falsch abgelehnt werden. Kritik ist [...] konstitutiver Bestandteil menschlicher Praxis. Immer dann, wenn es Spielräume, Deutungs- und Entscheidungsmöglichkeiten gibt, setzt sich menschliches Handeln der Kritik aus. Wo so oder anders gehandelt werden kann, kann man auch falsch oder unangemessen handeln“ (Jaeggi/Wesche 2009, 7). Kritik beruht also auf der doppelten Annahme, dass Verhaltensnormen, gesellschaftliche Praktiken, Regelsysteme, institutionelle Strukturen usw. nicht zwingend so sein müssen, wie sie sind, sondern dass sie auch anders sein könnten und unter bestimmten Umständen auch anders sein sollten. Daher ist die Frage nach den Kriterien und Maßstäben zentral, „die es dem Kritiker erlauben, eine gegebene Situation als falsch, schlecht, unangemessen oder defizitär zu kritisieren – und gibt es solche Maßstäbe in einem Sinn, der über das Partikulare, partiell und lokal gültige, hinausgeht?“ (ebd., 8)

Eine der Antworten auf diese Frage basiert auf der Annahme, dass Kritik nur möglich ist, wenn sie auf vorgängige Kriterien zurückgreifen kann, die unabhängig vom Gegenstand und Kontext der Kritik Geltung beanspruchen können. Ein Beispiel für eine solche Strategie wurde oben mit Haerberlins wertegeleiteter Heilpädagogik gegeben. Auch die Strategie, sich auf Positionen in Gesetzestexten zu berufen, ist diesem Standpunkt zuzuordnen. Dem steht die Position gegenüber, dass die Formulierung von Kriterien im Zuge des Prozesses der Kritik erfolgen müsse, was nach sich zieht, dass diese Kriterien stets kontextrelativ bleiben (vgl. Röttgers 2010; Jaeggi 2014). Im Folgenden wird die Frage nach den Möglichkeiten der Kritik eingehender und unter verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet.

Externe und interne Kriterien der Kritik: Aufgrund der mit beiden Positionen verbundenen Schwierigkeiten werden in gegenwärtigen Theoriedebatten weitere Varianten ins Spiel gebracht. Diese positionieren sich skeptisch sowohl zu externen Kriterien der Kritik, die schlussendlich nicht darüber hinauskommen,

ein bestimmtes Sollen zu postulieren, als auch zu internen Kriterien, die sich auf die moralische Reflexionsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft gegebener Gemeinschaften verlassen. Eine dieser Varianten optiert für die „immanente Kritik“. Diese verbindet „die Idee des in der Sache selbst liegenden Maßstabs mit dem Anspruch einer kontextübergreifenden Kritik“ (Jaeggi 2014, 278). Eine andere Variante setzt auf Momente der Transgression, die über die interne Kritik hinausweisen. Solche Versuche finden sich beispielsweise in den Schriften von Michel Foucault und Judith Butler. Aufgrund ihrer skeptischen Haltung gegenüber normativistischen Diskursen versuchen sie die Möglichkeit der Kritik so zu konzipieren, dass diese ohne dem Gegenstand der Kritik äußerliche normative Kriterien auskommt, durch den Rückgriff auf welche sie sich zugleich in den machtförmigen Netzen des Gegebenen verstricken würde (vgl. hierzu Butler 2011; 2019).

Eine kanonische Schrift in diesem Zusammenhang ist Foucaults *Was ist Kritik?* (1992). In seiner Auseinandersetzung mit Kants Frage „Was ist Aufklärung?“ unternimmt Foucault den Versuch, die Grenzen dessen auszuloten, was wir wissen können. Diese Grenzen werden aber nicht nach Maßgabe transzendentaler Wahrheiten bestimmt. Vielmehr werden sie im Rahmen von historischen Diskursanalysen herausgearbeitet, die dem Versuch gewidmet sind, Bedingungen und Praktiken zu identifizieren, die eine spezifische, stets selektive und exklusive Ordnung des Wissens und der Wahrheit hervorbringen und für verbindlich und gültig erklären. Darüber hinaus interessiert sich Foucault für Grenzziehungen, weil sie Aufschluss darüber geben, welche Denk- und Handlungsmöglichkeiten den Menschen innerhalb einer gegebenen historischen Situation eröffnet werden und welche verschlossen bleiben: „Kritik heißt nicht, dass man lediglich sagt, die Dinge seien nicht gut so, wie sie sind. Kritik heißt herausfinden, auf welchen Erkenntnissen, Gewohnheiten und erworbenen, aber nicht reflektierten Denkweisen die akzeptierte Praxis beruht. Kritik [...] zeigt, dass die Dinge nicht so selbstverständlich sind, wie man meint [...]. Kritik heißt, Dinge, die allzu leicht von der Hand gehen, ein wenig schwerer zu machen“ (Foucault 2005b, 221 f.).

Foucault geht es weder um „Legitimität und Illegitimität“ noch um „Irrtum und Wahrheit“ (Foucault 1992, 32), sondern um den „Nexus von Macht-Wissen“ (ebd., 33) und dessen Auswirkungen auf die Formierung von Subjektivität einerseits und die Lebenspraxis andererseits. Er bestimmt Kritik epistemisch als „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (ebd., 15). Als praktische Kunst der „freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit“ (ebd.) zielt Kritik auf „Entunterwerfung“ (ebd.). Man könnte sagen: Kritik ist eine Dezentrierungsbewegung des Subjekts in Bezug auf das Kritisierte. Sie wurzelt im Gegebenen, das sie bedingt, und weist zugleich über das Gegebene hinaus. Das ist das Transgressive der Kritik. Deshalb gilt Foucaults

Interesse auch der Frage, wie sich die Subjekte der Kritik im Zuge des Prozesses der Kritik verändern oder gar andere werden können (vgl. Foucault 1992).

Kritik als Dezentrierungsbewegung: Wie aber ist eine solche Dezentrierungsbewegung möglich, wenn das Subjekt, wie Foucault annimmt, „immer schon“ der Macht unterworfen ist? Um diese Frage zumindest ansatzweise zu beantworten, werden wir nachfolgend neben Foucault und Butler auch auf phänomenologische Studien zurückgreifen. Vor dem Hintergrund gewisser antiphänomenologischer Polemiken Foucaults scheint dies eine überraschende Koppelung zu sein. Tatsächlich aber gibt es zwischen Phänomenologie und Poststrukturalismus – bei denen es sich ohnehin um in sich heterogene Theorietraditionen handelt – bedeutsame Konvergenzen und Anschlüsse. Diese zeigen sich beispielsweise, wie Waldenfels herausarbeitet, bei Foucault und Jacques Derrida (vgl. Waldenfels 2005, 116–146, 265–309) sowie in Butlers Auseinandersetzung mit Merleau-Ponty (vgl. Butler 2015) oder in ihren ethisch ausgerichteten Schriften, in denen Levinas eine zentrale Rolle spielt (vgl. Butler 2005).

Bei Foucault selbst findet sich eine interessante Spur, wie die Dezentrierungsbewegung der Kritik zu verstehen sein könnte. Entscheidend ist der Gedanke, dass Machtwirkungen nur dort möglich sind, wo sie auf Widerstand stoßen; Macht und Widerstand bilden eine funktionale Doublette, deren zwei Seiten unauflösbar miteinander verwoben sind. Und wenn Foucault von Widerstand spricht, dann zumindest indirekt auch von Freiheit in dem Sinn, dass Machtwirkungen nicht auf einem unumstößlichen Determinismus beruhen, sondern nur dort sichtbar werden, wo sie eine Art Gegenbewegung hervorrufen. Entsprechend heißt es in dem Text *Subjekt und Macht*: „Und vor den Machtbeziehungen muss sich ein ganzes Feld möglicher Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Erfindungen öffnen“ (Foucault 2005a, 255). Wie aber ist dieser Satz zu verstehen?

Wie Foucault immer wieder betont, ist Macht nicht einfach auf deterministische Weise unterdrückend und einschränkend. Von Machtwirkungen kann vielmehr nur dort die Rede sein, wo sie auf eine ihr vorgängige Freiheit stößt: „In diesem Verhältnis ist Freiheit die Voraussetzung für Macht“ (Foucault 2005a, 257). Freiheit impliziert eine Dezentrierungsbewegung gegenüber dem Gegebenen, das heißt die Möglichkeit, zumindest in einem gewissen Maß eine exzentrische Position zu sich selbst, dem eigenen Körper und der eigenen Lebenswelt einzunehmen (vgl. Plessner 1975, 288 ff.). Demnach mündet das Zusammenspiel von Macht und Widerstand in eine Dezentrierungsbewegung. Ohne eine solche Dezentrierungsbewegung wäre die Befragung beispielsweise der Modi und Wirkungsweisen von ungerechten politischen Strukturen oder Einschränkungen individueller Möglichkeitsräume nicht denkbar. Das aber bedeutet, dass das Nachdenken des Subjekts nicht in eine Dezentrierungsbewegung führt, sondern diese voraussetzt.

Responsive Kritik: Ausgangspunkt einer solchen Dezentrierungsbewegung ist, dass das Subjekt durch ein Ereignis affiziert wird, das eine Empfindung von Un-

stimmigkeit, Unbehagen oder Falschheit auslöst, die sich zu einem Gefühl von Angst, Wut, Scham oder Abscheu verdichten kann. Das kann beispielsweise eine von uns beobachtete Verhaltensweise einer Lehrperson gegenüber einem Schüler sein, die wir als ungerechtfertigt empfinden; es kann die ein Gefühl der Empörung auslösende Erfahrung sein, dass jemand symbolisch herabgewürdigt, gedemütigt, diskreditiert oder dehumanisiert wird usw. Die Empfindung einer Unstimmigkeit ist noch nicht ausdrücklich und nicht zwingend an eine normative Setzung gebunden, etwa die Wahrnehmung des Verstoßes gegen eine allgemein akzeptierte Konvention, eine ethische Norm oder geltendes Recht. Es handelt sich um eine spontan auftretende, leiblich empfundene Wertung und in diesem Sinn um ein (noch nicht sprachlich gefasstes) affektives Urteil, in dem etwas *als* etwas Ungutes, vielleicht Abzulehnendes oder Zurückzuweisendes erfasst wird (vgl. Solomon 2004). Hier begegnet uns also wieder die pathische und responsive Grundstruktur der Erfahrung, nach der die auslösende Begebenheit und die Antwort zugleich aneinandergebunden sind und auseinandertreten (Diastase). In den Worten von Butler: „Something is already underway by the time we act, and we cannot act without, in some sense, being acted upon“ (Butler 2015, 61). Vorgängig im Sinne der responsiven Phänomenologie ist also sowohl das Ereignis, das meine Kritik erregt (Wovon bin ich getroffen?), als auch das im Worauf der Antwort bereits implizierte, jedoch in seinem Sinn noch relativ offene Kriterium, das im Zuge der Antwort und der nachträglichen Reflexion erst die Form eines expliziten Urteils annimmt.

Wir folgen Foucault in seiner Analyse, dass es kein Außerhalb der Macht gibt. Zugleich zeigt die Grundstruktur der Erfahrung, dass sich in der Affektion ein winziger Spalt auftut, nämlich der Spalt, dass sich uns etwas *als* etwas zeigt oder aufdrängt. Die Möglichkeit, etwas *als* etwas zu erfahren und zu erfassen, eröffnet einen Blickwinkel, der mit der Affektion und ihren Effekten nicht völlig identisch ist, sondern ein Minimum an Distanz entstehen lässt und damit die Einnahme einer evaluativen Haltung gegenüber dem die Affektion auslösenden Ereignis ermöglicht. Das Pathische dieses präreflexiven Spannungsmoments im Übergang zwischen einer Erfahrung oder Handlung, die mich affiziert, und ihrer ästhetischen, moralischen Bewertung ist sehr treffend in der Redewendung ausgedrückt, dass *sich Kritik regt*. Wir wollen damit sagen, dass die Kritik sich bereits zu regen beginnt, noch ehe wir wissen, was diese Kritik in uns erregt, was genau wir an einer Sache kritisieren wollen und weshalb.

Kritik im Spannungsfeld von Präreflexivität und Reflexivität: Nun ist die Affektion, durch die sich mir etwas *als* unstimmt, widersprüchlich, falsch, verwerflich usw. aufdrängt, im strikten Sinn noch keine Kritik; aber ohne sie ist, so lautet unsere These, Kritik schlichtweg nicht möglich. Auch wenn sich die Empfindung der Unstimmigkeit nicht einfach in Sprache übersetzen lässt, kann sich im Nachdenken herauskristallisieren, was das Nichtstimmige oder Falsche in der die Affektion bewirkenden Situation war; und es können Gründe dafür gefunden werden, warum

wir das Erfahrene als falsch empfinden – und zwar auch solche Gründe, in Bezug auf die wir glauben zeigen zu können, dass sie normative Geltungsansprüche stellen.

An dieser Stelle tut sich aber eine gewisse Spannung auf zwischen unserer These, dass Kritik ihren Ursprung in einem präreflexiven Ereignis des Getroffen-Seins hat, zugleich aber im eigentlichen Sinn auf *Gründen* basiert, und diese sind zugleich Gegenstand und Ergebnis von Reflexion. Diese Spannung lässt sich zwar nicht auflösen, aber dahingehend plausibilisieren, dass im Sinne der oben beschriebenen responsiven Differenz ein Überschuss des die Kritik erregenden Ereignisses gegenüber der auf das Ereignis antwortenden Kritik besteht. Merleau-Ponty formuliert in diesem Sinne, wie für das Verstehen gelte auch für die Kritik, dass der Sinn und die Bedeutung ihrem Ausdruck vorausgehen und diesen zugleich übertreffen (Merleau-Ponty 1966, 16). Das Wovon des Getroffen-Seins und das Worauf unserer kritischen Antwort gehen also nicht ineinander auf.

Zugleich realisiert sich die Kritik erst in dem Ausdruck, den wir ihr geben und den Gründen, mit denen wir sie untermauern. Insofern kann mit Günter Figal konstatiert werden: „Damit etwas kritisiert werden kann, muss es zum Thema gemacht und bedacht werden können. Kritik kommt aus der Reflexion, es gibt sie nicht ohne diese“ (Figal 2009, 348). Das gilt aber nur unter der Voraussetzung, dass die präreflexive, auf eine Affektion zurückgehende Ebene der Kritik nicht weggeblendet wird. Und ebenso gilt, dass eine solche Kritik nur möglich ist, wenn es Kriterien gibt, denen normative Geltung zugesprochen wird, zwischen ‚richtig‘ und ‚falsch‘, ‚gesollt‘ und ‚nicht-gesollt‘ usw. zu unterscheiden und auf diese Weise Personen, Handlungsweisen, institutionalisierte Praktiken, Gesetze, Theorien, politische Strategien usw. als legitim auszuweisen oder sie zurückzuweisen. In reflexiver Hinsicht ist Kritik „eine Denkbewegung, die etwas relativ auf eine Norm beurteilt“ (Bormann 1973, 810).

Zweidimensionale, mundane und marginale Kritik: Wir wenden uns nun der Frage zu, was das Vorangehende im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen empirischer Forschung und Theoriebildung, sich kritisch zu den erforschten Ausschnitten der sozialen Wirklichkeit zu verhalten, bedeutet. Wie gesagt, gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, ob die Formulierung von Werturteilen und normativer Kritik überhaupt zu den Aufgaben von Wissenschaft gehört. Aber auch wenn diese Frage bejaht wird, ist – wie Rahel Jaeggi (2009) am Beispiel der Ideologiekritik zeigt – durchaus strittig, wie und in welchem Umfang eine solche Kritik möglich ist. Foucault, Butler und Waldenfels dürften darin übereinstimmen, dass sich die Idee einer bestimmten Form radikaler Kritik als illusorisch erwiesen hat, nämlich eine Kritik, die sich völlig außerhalb des Kritisierten stellt (vgl. Foucault 1992; Butler 2019, 16 ff.; Waldenfels 2001, 125 ff.). Vielmehr ist kritisches Denken „in Dinge von Belang verwickelt, es antwortet auf den Anspruch, den diese Dinge an uns stellen, und zweifelt die Vorstellung an, wir seien Sub-

jekte, die ihre Welt machen, aber nicht von dem, was sie berührt, gemacht oder verändert werden“ (Butler 2019, 25).

Vor diesem Hintergrund ist trotz der triftigen foucaultschen Analysen zur „Unlöslichkeit des Wissens und der Macht“ (Foucault 1992, 40) das Problem der Legitimation und Kritik – mit dem unweigerlich die Scheidelinie von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ oder ‚erwünscht‘ und ‚nicht erwünscht‘ ins Spiel kommt – nicht vom Tisch. In diesem Sinn schreibt Ulrich Bröckling: „Jeder Akt der Kritik setzt sich aus zwei Momenten zusammen: Der Kritiker trifft erstens eine Unterscheidung, und er versieht zweitens eine Seite der Unterscheidung mit einer wertenden Markierung und erklärt das, wovon er sich absetzt, für verwerflich, unwahr, stümperhaft, hässlich oder sonstwie ungenügend“ (Bröckling 2017, 383).

Diese beiden Momente finden sich nicht nur in Formen radikaler und umfassender Kritik, sondern auch in dem, was Bernhard Waldenfels als „mundane Kritik“ (Waldenfels 2001, 120) bezeichnet. Gemeint ist beispielsweise eine Form von Kritik, wie sie im Alltag, in verschiedenen Berufsfeldern oder Institutionen üblich ist. „Kein sinnhaftes oder geregeltes Verhalten ohne Kriterien, kein Werk ohne Standards, nach denen sich Gelingen und Geltung bemessen. Hierbei handelt es sich um eine relative Kritik, bezogen auf bestimmte Berufspraktiken, Wissenschaftsmethoden, Produktionsweisen und Lebensformen“ (ebd., 120). Mundane Kritik ist plural, vielgestaltig und sich ihrer eigenen Grenzen bewusst. Daher kann sie auch „keinen totalen Charakter annehmen [...], da sie weder einen absoluten Anfang noch ein absolutes Ende hat, sondern in einen Prozess eingreift, dessen Voraussetzungen sie niemals einholt“ (ebd., 127).

An anderer Stelle holt Waldenfels etwas weiter aus, um diesen Modus der Kritik zu erläutern. Die mundane Kritik ist vieldimensional und unterscheidet sich von dem, was er als zweidimensionale Kritik bezeichnet, die er als „nahezu kanonisierte Form der Kritik“ (Waldenfels 1985, 172) versteht. In den nächsten Absätzen wird zunächst die „zweidimensionale Kritik“ als Hintergrundfolie vorgestellt, um die Darstellung der „mundanen Kritik“ im Anschluss zu vertiefen. Abschließend gehen wir auf eine weitere Form der Kritik ein, die Waldenfels als „marginale Kritik“ bezeichnet und die wir für die Heil- und Sonderpädagogik als wichtig erachten.

Zur zweidimensionalen Kritik: Die zweidimensionale Form der Kritik weist drei konstitutive Elemente auf. Erstens beruht sie auf einer „Differenz von Idealität und Faktizität“ (Waldenfels 1985, 172). Die Idealität gibt Maß und Ziel vor, anhand derer gegebene Realitäten geprüft und auf ihre Veränderungs- bzw. Verbesserungsbedürftigkeit hin geprüft werden. Zweitens ist die Kritik immanent, sofern sie darauf abzielt, das Kritisierte zu verändern. Dies ist nur möglich, sofern die von der Kritik betroffenen Personen diese anerkennen, sie sich zu eigen machen und an der Realisierung der maßstabsetzenden Idealität mitzuwirken bereit sind. Drittens schließlich wird der Prozess der Kritik, der auf eine Überschreitung der vorgefundenen Welt hinausläuft, „durch eine Situation der Fraglichkeit

und Widersprüchlichkeit“ (ebd., 173) angestoßen, durch eine „Erschütterung der Selbstverständlichkeit“ (ebd.). Kennzeichnend für diese Form der Kritik ist aber auch, dass die Normen, anhand derer die Beurteilung einer gegebenen Situation erfolgt, im Zuge des Prozesses der Kritik selbst nicht hinterfragt werden. Zwar kommt es vor, dass Normen selbst zum Gegenstand der Kritik werden. Dies ist aber nur dann möglich, wenn eine andere, z. B. als übergeordnet angesehene oder auf andere Werte bezugnehmende Norm ins Spiel gebracht wird. Pointiert formuliert: Die Kritik an Normen hebt die Normativität der Kritik nicht aus.

Dieses Modell von Kritik erweist sich als problematisch, weil es ebenso übergreifende und einheitliche Maßstäbe und Ziele voraussetzt wie ein gleichförmiges Streben, diese zu realisieren (vgl. ebd.). Insofern tendiert es zu einer „unitären, hierarchischen Kritik“ (ebd.) zu werden. „Eine Andersheit ohne Überlegenheit oder Unterlegenheit ist in letzter Hinsicht, abgesehen von neutralen Differenzen, nicht denkbar“ (ebd.).

Zur mundanen Kritik: Der Modus der mundanen Kritik setzt anders an. Mundane Kritik geht von der sozialphänomenologischen Annahme aus, dass Maßstäbe und Ziele der Kritik nicht aus einer gleichsam leib- und weltlosen Sphäre der Idealität stammen, sondern in ihrer Genealogie, Wirkungsgeschichte und Legitimität lebensweltlich verankert sind. Sie ist mit anderen Worten an lebensweltlich eingebettete Prozesse der Sinnkonstitution gebunden, die aber, wie wir gesehen haben, stets und unausweichlich selektiv und exklusiv sind. Dabei werden konkurrierende Deutungsmöglichkeiten und alternative Beurteilungsmaßstäbe ausgeschieden, ohne jedoch als Möglichkeiten ganz zum Verschwinden gebracht werden zu können (vgl. Waldenfels 1985, 174). Aus diesem sozialphänomenologischen Befund leitet Waldenfels eine „plurale, vieldimensionale Kritik“ (ebd.) ab. Diese erkennt an, dass sich in lebensweltlichen Deutungszusammenhängen auch plurale Maßstäbe bilden können und dass aus der Pluralität von individuellen und kollektiven Relevanzstrukturen und Interessen auch eine Pluralität von Strebungen und Zielen entstehen kann. Anders gesagt geht es um eine Anerkennung der „Relativität der Thematisierungen, die jeder Geltungsfrage vorgelagert sind“ (ebd.). Weil Kritik keinen „absoluten Anfang und kein absolutes Ende“ (ebd.) hat, kann sie selbst diesen Anfang und dieses Ende nicht setzen, auch nicht mit den Mitteln der Vernunft – vielmehr „greift sie in einen Prozess ein, der schon begonnen hat“ (ebd.). Sie ist die Antwort auf einen vorgängigen Anspruch, den sie nicht selbst gesetzt hat und der ihr daher uneinholbar vorausgeht.

Diese Zurückweisung einer unitären, hierarchischen Kritik wirft aber folgendes Problem auf: Wenn Unstimmigkeiten, Widersprüche und Konflikte, wenn Unsinniges, Falsches oder Verwerfliches nur nach in der Lebenswelt vorfindlichen Maßstäben kritisiert werden können, dann werden die Maßstäbe selbst gegen jegliche Kritik immunisiert und gleichsam für unantastbar erklärt. Auf diesen Einwand erwidert Waldenfels, er beruhe auf der falschen Annahme, die Lebenswelt sei ein kohärentes und harmonisches Ganzes; richtig aber sei, dass

in ihr verschiedene Deutungssysteme und Interessenkonflikte existieren, sodass die Maßstäbe der Kritik selbst umkämpft sind. Lösbar scheint dieses Problem nur entweder durch Kritikverzicht oder die Rückkehr zu einer universalen Kritik, die aber unter gegenwärtigen historischen Bedingungen kaum realisierbar sein dürfte.

Zur marginalen Kritik: Eine Möglichkeit, dieses Problem zu lösen, besteht darin, Kritik darauf zu reduzieren, „Fixierungen und Verabsolutierungen relativer Deutungssysteme anzugehen“ (Waldenfels 1985, 175). Eine Alternative hierzu ist das, was Waldenfels eine „marginale Kritik“ (ebd.) nennt. Sie interessiert sich für „das Ungesagte und Unsagbare im Gesagten, das Nichtgetane und Untubare im Getanen, das Ungeregelte und Unvertraute im Geregelten und Vertrauten – [...] all das, was durch die jeweilige Deutungspraxis unweigerlich ausgeschlossen oder gar verdrängt wird und doch als Möglichkeit fortexistiert“ (ebd., 175 f.). Eine solche marginale Kritik ist nicht frei von Maßstäben – das kann sie nicht sein, denn ohne sie wäre sie keine Kritik. Aber es ist eine Kritik, die sich ihrer Situierung in den Netzen der Lebenswelt und ihrer Genealogie bewusst ist. „Die Einsicht in die Deutungspraktiken, die weit in unsere kollektive Geschichte zurückreichen und wenigstens zum Teil institutionell abgesichert sind, kann einer falschen Eindeutigkeit entgegenwirken und damit auch der Gewaltsamkeit, die in einem solchen Eindeutigmachen, einem vorzüglichen Mittel der Herrschaftsausübung, liegt“ (ebd., 176).

Soweit unsere Überlegungen zur Frage der Kritik. Auf die Frage, auf welche ethischen Fundamente sich die Heil- und Sonderpädagogik in kritischer Absicht beziehen könnte, werden wir in Teil IV eingehen.

4.2 Subjektivierung und Behinderung

Anders als das metatheoretische Problem der Kritik ist das zweite exemplarische Themenfeld in dem Sinn auf einer objekttheoretischen Ebene angesiedelt, als es sich mit der Frage nach der Eingrenzung und Konstituierung des Adressat:innenkreises der Disziplin und Profession befasst.²⁷ Dies werden wir nachfolgend in subjektivierungstheoretischer Perspektive diskutieren.

Wir beginnen unsere Überlegungen zu Subjektivierung und Behinderung mit dem Hinweis, dass subjektivierungstheoretische Studien trotz anders gelagerter methodologischer Prämissen und teilweise divergierender Begrifflichkeiten in einer maßgeblichen Hinsicht an die responsive Phänomenologie anschlussfähig

27 Mit der Unterscheidung von Objekt- und Gegenstandstheorie folgen wir einer gängigen wissenschaftstheoretischen Bezeichnungspraxis, die im Kontext der Heil- und Sonderpädagogik, aber auch der Humanwissenschaften überhaupt, höchst problematisch ist, handelt es sich bei ihrem „Gegenstand“ doch um Subjekte.

hig sind. Im Lichte der Responsivität betrachtet haben es Disziplin und Profession der Heil- und Sonderpädagogik weder mit präexistenten, quasi ontologisch gegebenen Problemlagen zu tun noch konstruieren sie sich ihre Klientel und ihren Auftrag in einem Akt selbstherrlicher Setzung sozusagen ‚aus dem Nichts‘. Vielmehr sind sie, wie bereits ausführlich dargelegt, in die Konstituierung ihres Gegenstandsbereichs verwickelt, ohne ihn im strikten Sinn zu erzeugen oder zu produzieren. Der entscheidende Gedanke lässt sich wie folgt bündeln: Das Wie der Antwort, mit der sich die Heil- und Sonderpädagogik auf vorangehende Ansprüche richtet, hat gleichsam figurierende Rückwirkung auf das, worauf sie antwortet. Das Antwortgeschehen ist nicht völlig offen und unbestimmt, sondern es erfasst das, worauf es antwortet und indem es antwortet, als etwas Bestimmtes – es gibt dem vorgängigen Anspruch einen spezifischen Sinn und rückt ihn in bestimmte Ordnungen des Wissens sowie Handlungszusammenhänge ein.

Dies wollen wir nachfolgend genauer beleuchten. Dabei gehen wir von der These aus, dass heute eine Lebensform und ein hegemonialer Typus von Subjektivität dominant sind, die diametral dem entgegenstehen, was sich in manchen Behinderungen zu verkörpern scheint. Kulturelle Hegemonie meint in diesem Zusammenhang eine „Konstellation, in der eine spezifische, verschiedene soziale Felder kreuzende Subjektkultur ihr Subjektmodell als ein allgemeingültiges, universales, scheinbar alternativloses und dabei attraktives zu institutionalisieren vermag“ (Reckwitz 2020, 82). Dieses Subjektmodell wird als verbindliches durchgesetzt und beginnt über einen Prozess der Diffusion von Praktiken und Subjektrepräsentationen, Einfluss auf andere Milieus und ihre Subjektkulturen zu nehmen (vgl. ebd., 83). Vielfach analysiert wurde beispielsweise das moderne Arbeitssubjekt (vgl. z. B. Bröckling 2007), ein in seiner Grundstruktur unternehmerisches, wettbewerbsorientiertes Subjekt, das flexibel, dynamisch, kreativ, eigenverantwortlich und zu auf Dauer gestellter Selbstoptimierung bereit ist. Es kultiviert sich als eine „permanent Neues produzierende Instanz“ (Reckwitz 2020, 510).

Ein wichtiger Fokus dieses dauerhaft an sich selbst arbeitenden Subjekts ist der Körper. Die Körperkultur zumindest der westlichen Spätmoderne ist eine in hohem Maße ästhetische, in der sich gesundheitsbezogene Fitness (einschließlich des Gebots, sich bewusst gut zu ernähren), intensiviertes Sich-Spüren und Selbsterleben und eine stark an der Visualität orientierte, auf Attraktivität setzende Gestaltung des Körpers zusammenspielen. In der Körperlichkeit dieses Subjekts fließen drei kulturelle Codes zusammen und werden kombiniert: „ein Code des authentischen, erlebbaren Leibes; ein Code der visuell attraktiven und stilisierbaren Körperoberfläche; ein Code der souveränen Selbstregierung des Körpers“ (Reckwitz 2020, 567).

Auch wenn es sich hierbei eher um eine idealtypische Kontrastierung handelt, können zumindest manche Formen und Ausprägungsgrade von Behinderung als konstitutives Anderes dieses Subjekttypus' bezeichnen werden (vgl. De-

derich 2015a). Das Andere dieser spätmodernen Subjektivität bildet „ein ‚konventionelles‘, an vorästhetischen (sozialen, moralischen, technischen) Regeln orientiertes Subjekt, dem es an Genussfähigkeit ebenso wie an Stilisierungs- und Experimentierfähigkeit“ (Reckwitz 2020, 556), an Kreativität, Flexibilität, Selbstregulations- und Entscheidungsfähigkeit, letztlich an Souveränität fehlt bzw. zu fehlen scheint.

Aus Reckwitz' Überlegungen folgt: Wer über die basalen Eigenschaften des verbindlichen Subjektmodells nicht verfügt, hat es schwer, soziale Anerkennung zu finden. Das betrifft nicht nur und vermutlich auch nicht alle Menschen mit Behinderungen, sondern eine deutlich größere Teilgruppe: als ‚Systemsprenger:innen‘ eingestufte Menschen mit aus Sicht der sozialen Umwelt stark ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten, schweren körperlichen und mehrfachen Behinderungen, Menschen mit nur eingeschränkten oder fehlenden verbalsprachlichen Artikulationsmöglichkeiten und Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen.

Mit Blick auf Menschen, denen die Verbalsprache fehlt, gibt es jedoch auch Leerstellen der Subjektivierungstheorie, auf die Trescher und Klocke (2018) aufmerksam gemacht haben. Im Rekurs auf Judith Butler kommt der Sprache im Rahmen der Subjektivierung eine zentrale Rolle zu.²⁸ Zum einen spielen dabei Adressierungspraktiken, also Formen des Angesprochen-Werdens eine zentrale Rolle. Zum anderen greift die Sprache als Rahmen der in einer Sprachgemeinschaft verfügbaren Ausdrucksmöglichkeiten strukturierend in die Erfahrung ein und prägt limitierend die Möglichkeiten der sprachlichen Selbstbezugnahme. In den entsprechenden Studien bleibt die Frage weitestgehend offen, ob und wie diese Analysen für Personen geltend gemacht werden können, die ‚nicht in der Sprache sind‘, ohne die Definition der Sprache inflationär auszuweiten und wesentliche Kriterien der Verbalsprache (etwa Grammatikalität, Gliederbarkeit, Iterabilität usw.) fallen zu lassen.

In der Heil- und Sonderpädagogik gibt es eine ganze Reihe von Arbeiten, die Subjektivierungstheorien aufgreifen (vgl. Pfahl 2011; Haas 2012; van Essen 2013; Trescher/Klocke 2014; Danz 2015; Trescher 2015; 2017; Buchner 2018; Bonger/Brinkmann 2021). Eine erste Studie, die sich der Fragestellung widmet, ob und wie sich Anerkennungsprozesse in inklusionspädagogischen Kontexten auch auf einer körperlichen bzw. leiblichen Ebene abspielen und wie diese theoretisch gefasst und empirisch untersucht werden können, ist die Dissertation von Hannah Nitschmann (2023). Im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung und unter Rückgriff auf Butlers Theorie des Körpers sowie leibphänomenologischen Erweiterungen geht sie der Frage nach, wie Anerkennungs- und Subjektivierungsprozesse auf körperlicher Ebene und mit Blick auf

28 Es gibt jedoch inzwischen erste erziehungswissenschaftliche Studien, die den Fokus der Aufmerksamkeit nicht mehr einseitig auf die Sprache richten, sondern die Körperlichkeit der Anerkennung herauszuarbeiten suchen (vgl. Pille/Alkemeyer 2016).

nonverbale Interaktions- und Adressierungsprozesse erfasst werden können. Im Fokus ihrer Studie stehen dabei die Interaktionen zwischen den Schüler:innen. Die Leitfrage der Arbeit wird dahingehend spezifiziert, wie „Möglichkeiten der Selbstbezugnahme in körperlichen Interaktionen unter Schüler:innen ausgehandelt“ (Nitschmann 2023, 5) werden, wie diese Praktiken ein- und ausschließend wirken „und durch welche Normen der Anerkennbarkeit [...] das Geschehen jeweils gerahmt“ (ebd., 6) wird, ferner, ob sich ein „Zusammenhang zwischen jenen feldeigenen Differenzierungsprozessen und sozial wirkmächtigen Ordnungskategorien (Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Klasse, Fähigkeit)“ (ebd.) rekonstruieren lässt. Die Studie eröffnet in theoretischer wie in methodischer Hinsicht einen veränderten und vertieften Blick auf die soziale Dimension schulischer Interaktionen und Praktiken mitsamt den öffnenden und schließenden Ordnungen, in die diese eingebettet sind.²⁹

Wir greifen im Folgenden drei Studien heraus, die für unsere Untersuchung von besonderem Interesse sind.

Vollständigkeit und Mangel (Simone Danz)

Eine Arbeit zum Subjekt in der Heil- und Sonderpädagogik stellt die Dissertation von Simone Danz dar (2015). Sie knüpft an einen vor allem an Butler und Foucault orientierten – also poststrukturalistisch gefassten – Subjektbegriff an und verbindet diesen zugleich mit Jürgen Links Theorie des Normalismus sowie einer Kritik an Axel Honneths Verständnis von Anerkennung (vgl. Honneth 2003a; 2003b).

Letzteres läuft in der Lesart von Danz schlussendlich auf eine reziproke Anerkennung unter Gleichen hinaus. Die Konstitution des Subjekts unter den Bedingungen der Moderne erfolgt, so ihre Annahme, in einem normalistisch verfassten gesellschaftlichen und kulturellen Kontext, der einerseits normativ wechselseitige Anerkennung als autonom gedachter Personen fordert, andererseits Abhängigkeit, Hilfebedürftigkeit, Verletzbarkeit usw. als konstitutives Merkmal des Menschen verkenne. Aufgrund des Nichtwahrhabenwollens der eigenen konstitutiven Angewiesenheit und Vulnerabilität habe das nichtbehinderte Subjekt „nur begrenzte Möglichkeiten, Menschen als gleichwertig zu betrachten, die aufgrund von körperlichen, geistigen oder seelischen Merkmalen anders sind“ (Danz 2015, 14).

29 Im Kontext des empirisch-pragmatischen Stils gibt es Studien, die sich mit der Frage befassen, wie sich klassenöffentlich erteiltes Lehrkraftfeedback auf die soziale Integration von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auswirkt (vgl. Huber 2019; Nikolay/Huber 2021). Es wäre interessant zu untersuchen, ob und inwiefern sich diese Studien stringent mit subjektivierungstheoretischen Überlegungen verbinden ließen und diese stützen.

Die in unserer Kultur vorherrschende „kategoriale Trennung zwischen kranken, verletzten, behinderten Menschen und üblicherweise rationalen, gesunden und unbeeinträchtigten Menschen“ (ebd., 176) diene der Herstellung von Eindeutigkeit. Während eine vulnerabilitätstheoretisch grundierte Anthropologie die Möglichkeit eröffne, die Differenz „behindert-nichtbehindert“ zumindest graduell einzuebnen, konterkariere die Dominanz von sozialen Normen wie „Unversehrtheit, Leistungsfähigkeit, Attraktivität“ (ebd., 177) diesen Versuch. Diese untermauern das aufgrund seiner Mangelhaftigkeit nur sehr begrenzt anerkennbare Anderssein von Menschen mit Behinderungen. In Reckwitz' Terminologie gesprochen erscheint Behinderung als eine *beschädigte kulturelle Form des Subjektseins*.

Techniken der Behinderung (Lisa Pfahl)

In ihrer Dissertation befasst sich Lisa Pfahl (2011) mit den Folgen sonderpädagogischer Kategorisierungen. Nach ihrer Auffassung hat die „akademische und praktische Expertise der Sonderpädagogik“ (Pfahl 2011, 14) einen kaum unterschätzbaren Einfluss auf „Bildungslaufbahnen und Berufsbiografien von Jugendlichen“ (ebd.). Ihre Studie basiert auf der Prämisse, es gebe keine in der „Natur“ einzelner Kinder und Jugendlicher liegenden, gesellschaftlichen Diskursen und Praktiken sowie institutionellen Arrangements vorgängigen Beeinträchtigungen des Lernens. Diese seien vielmehr das Ergebnis „von Zuschreibungspraktiken in der Institution Schule und allgemeiner im Einflussgebiet des Wissensfeldes der (Sonder-) Pädagogik“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund untersucht sie, „wie Jugendliche und junge Erwachsene durch soziale und symbolische Positionierungen am unteren Ende der meritokratischen Bildungshierarchie subjektiviert werden“ (ebd., 15). Hierbei interessiert sie sich nicht nur für die Selbsttechniken der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, also dafür, welche Techniken der Selbst- und Lebensführung erworben werden, sondern auch, inwieweit „die Einpassung in die Sonderschule der Schülerschaft [hilft], sich in der Gesellschaft und auf Arbeitsmärkten zu ‚integrieren‘“ (ebd.). Insofern geht es in der Studie einerseits darum, Prozesse institutioneller Zuschreibung mit den Selbsttechniken der durch die Zuschreibungen adressierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Beziehung zu setzen.

Andererseits thematisiert sie die Legitimation und Reproduktion von Ungleichheit im Bildungssystem. Pointiert formuliert sie, das Bildungssystem sei „eine dispositivhaft verfasste Subjektivierungsinstanz, [...] ein heterogenes Ensemble von Diskursen, Rollen und sozialen Räumen für die Subjektbildung und Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen“ (ebd., 74 f.). Hierbei kommt der „Übernahme von Kulturtechniken – und spezieller: Selbsttechniken“ (ebd., 75) eine entscheidende Bedeutung zu, weil diese „neben dem sozialstrukturellen Ausschluss und der Bildungsbenachteiligung zugleich eine eingeschränkte

Bestimmung der eigenen Person und der Weltbezüge erzwingen“ (ebd.). Als Kontext „umfassender Bildungsprozesse“ (ebd.) stellt das Sonderschulwesen „eine symbolische Ordnung bereit, an der die Schülerschaft sich in ihren Selbstbeschreibungen und Handlungsstrategien orientiert“ (ebd.). Hierdurch vermittelt es nicht nur ein „Wissen um die soziale Wertigkeit der einzelnen Personen“ (ebd.), sondern wirkt auch insofern selektiv, als es Handlungsmöglichkeiten sowohl eröffnet als auch verschließt.

Im Rahmen ihrer qualitativen Studie kommt Pfahl zu dem Ergebnis, dass „kategoriale Zuschreibungen und deren sprachliche Differenzierungen zentrale Gegenstände der Selbstbeschreibung der schulischen und beruflichen Biografie der Befragten“ (ebd., 198) sind. In der Beschreibung ihrer Erfahrungen beim Übergang von der Schule in den Beruf und den damit verbundenen Schwierigkeiten greifen die Befragten „auf die offiziellen Begründungen für ihre Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte“ (ebd., 199) zurück und begründen auch „ihre Überweisung und ihre daraus resultierenden beruflichen Handlungsprobleme mit ihrer mangelnden schulischen Leistungsfähigkeit“ (ebd., 199).

Die Subjekte der Integration (Tobias Buchner)

Eine vergleichbare Studie stammt von Tobias Buchner (2018), der sich explizit eines subjektivierungstheoretischen Vokabulars bedient. Im Kontext unserer Überlegungen ist diese Studie deshalb von Interesse, weil sie herausarbeitet, wie die Ordnungslogiken von Schule das Selbstverhältnis der betroffenen Personen transformieren. Die Logiken der untersuchten Schulen bringen, so zeigt die Untersuchung, die Schüler:innen auf verdeckte und schleichende Weise dazu, „sich, Andere und die Welt in einer bestimmten Art und Weise zu verstehen und entsprechend zu handeln. Schule wird dabei als (Re-)Produktionsort gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse verstanden, an dem Kinder und Jugendliche zu Schüler:innensubjekten geformt werden“ (Buchner 2018, 59).

Buchner untersucht inklusive Schulen in einer machtkritischen Perspektive, durch die die Formung von Schülersubjekten „als Produkt kultureller Kräfte“ (ebd., 60) verstehbar wird. Zugleich wird analysiert, „wie Individuen aktiv in diese Prozesse verstrickt sind, darüber benachteiligt und/oder befähigt werden und mitunter Spielräume generieren können, sich den damit verbundenen Imperativen zumindest ein Stück weit zu widersetzen“ (ebd.). Anhand biografischer Interviews werden schulische „Praktiken der Besonderung“ (ebd., 327) rekonstruiert, die bestimmte Schüler:innen aufgrund geltender Normen als abweichend adressieren und entsprechend markieren sowie einer Gruppe anhand der binären Differenz behindert/nichtbehindert zuordnen.

Ähnlich wie Danz (2015) argumentiert Buchner normalismustheoretisch. Er interessiert sich diesbezüglich vor allem für die Normalisierungspraktiken und den von ihnen ausgehenden Subjektivierungsdruck. Dieser zeigt sich anhand ei-

ner „ableistisch ausgerichteten Körperarbeit [...], in deren Rahmen die körperliche Selbstständigkeit der Schüler:innen optimiert werden soll“ (Buchner 2018, 327). Über diese Prozesse wird „schließlich eine spezifische Subjektposition innerhalb der Schüler:innenschaft konturiert“ (ebd., 328). Buchner versteht diese Praktiken „als institutionalisiertes ‚doing disability‘ [...], über das körperliche Differenz markiert und einem normalisierenden Bearbeitungsprogramm unterzogen wird, weshalb das ‚doing disability‘ gleichzeitig auch ein ‚doing normalcy‘ ist. Lehrer:innen fungieren hierbei als Transponder individualisierender Diskurse zu Behinderung“ (ebd.).

Diagnostik als Subjektivierungspraktik

Die Zusammenhänge und Prozesse, die Danz (2015) vulnerabilitätstheoretisch zu fassen sucht, lassen sich auch im Hinblick auf konkrete Praktiken in Organisationen analysieren, etwa in der Schule. Dies wollen wir am Beispiel der Diagnostik zeigen. Um zu veranschaulichen, wie sich Subjektivierungspraktiken konkret darstellen können, eignet sich das Thema Behinderung auch deshalb in besonderer Weise, weil mit der heil- und sonderpädagogischen Diagnostik eine institutionalisierte, flächendeckende und hinreichend klar definierte Form einer solchen Praktik vorliegt.

In der Schule im Allgemeinen spielen unterschiedliche diagnostische Verfahren eine zentrale Rolle: von bereits in der frühen Kindheit vorgenommenen eher formlosen, in den Alltag eingebetteten Entwicklungsbeobachtungen über regelmäßige schulische Lernstandkontrollen hin zu standardisierten status- und entwicklungsdiagnostischen Prozeduren in schulischen Kontexten. Heute gilt in der Sonderpädagogik gleichsam als Erstsemesterwissen, dass die angemessene Einschätzung spezifischer „Förderbedarfe“ und die Planung entsprechender „Interventionen“ einer vorausgehenden wissenschaftlich fundierten Diagnostik bedarf. Erwin Breitenbach umschreibt die Diagnostik zunächst ganz allgemein wie folgt: „Je genauer ein Pädagoge ein Kind und seine Lern- und Lebenswelt kennt, je vertrauter ihm die Stärken und Schwächen, die Freuden, Ängste, Nöte und Sorgen dieses Kindes sind, umso besser kann er sich einfühlen, die Welt mit den Augen des Kindes sehen und aus diesem Verstehen heraus angemessene und hilfreiche pädagogische Maßnahmen wählen und einsetzen. Diagnostik ist nichts anderes als ein höchst professioneller Weg zu einem möglichst umfassenden und detailreichen Verstehen und somit eine unabdingbare Voraussetzung jeglichen pädagogischen Handelns“ (Breitenbach 2020, 1 f.). Von hier aus besehen ist es gewiss kein Zufall, dass die Diagnostik nicht nur am Anfang von Breitenbachs Grundlagenwerk *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (2014) abgehandelt wird, sondern auch den ausführlichsten Teil des Buchs bildet. Demnach ist zumindest aus Sicht der Psychologie diagnostische Kompetenz der Dreh- und Angelpunkt heil- und sonderpädagogischer Professionskompetenz.

Diese Einschätzung wird im empirisch-pragmatischen Zweig weitestgehend geteilt. Diagnostische Tools und Verfahren haben (wenn sie empirisch fundiert sind und den in diesem Zweig gängigen Qualitätskriterien standhalten) einen hohen Wert, ja, sie werden als *conditio sine qua non* guter Interventionen (was immer das im Detail heißen könnte) angesehen. Allerdings unterbleibt in diesem Zweig fast durchgehend eine Historisierung der eigenen methodischen Grundlagen sowie des Topos der Diagnostik insgesamt und damit eine reflexive Einklammerung. Kritik beschränkt sich häufig auf methodische, etwa messtheoretische Fragen. Ebenso wenig ist es ein Thema ernsthafter Debatten, dass die erhebliche Expansion der Diagnostik in den letzten Jahrzehnten zu einer zunehmenden Vermessung von Kindheiten geführt hat, die Korridore als zulässig eingestufte Abweichung von diagnostisch festgeschriebenen Normalitätsstandards immer enger werden lässt (vgl. Tervooren 2008; Kelle 2018).

Im Kontext des kritisch-dekonstruktiven Zweigs hingegen dominiert die Tendenz zu einer kritischen Sicht der Diagnostik. Allerdings werden längst nicht immer Alternativen angeboten, sodass auf der Handlungsebene ein Vakuum entsteht, mit dem die in der pädagogischen Praxis Tätigen allein gelassen werden. Eine Zwischenstellung nimmt die von Wolfgang Jantzen entwickelte „rehistorisierende Diagnostik“ ein, die sich sowohl der Problematik des Diagnostizierens wie seiner Unverzichtbarkeit in bestimmten Kontexten bewusst ist (Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996; Jantzen 1996).

Dass Diagnostik für (heil- und sonder-) pädagogisches Handeln bedeutsam und manchmal auch unverzichtbar sein kann, stellen wir genauso wenig in Abrede wie die Verwendung von klassifikatorischen Kategorien. Sonderpädagogische Diagnostik ist aus unserer Sicht weder ausschließlich ein Übel, mit dem unablässig stigmatisierte und ausgegrenzte ‚Behinderte‘ hervorgebracht werden, noch ein wissenschaftlich abgeklärtes Heilswissen, das das Leben der betreffenden Menschen durch Optimierung ihrer Förderung zwangsläufig und unumkehrbar besser macht. Gegenüber den beiden skizzierten (und um der Klarheit willen zugespitzt formulierten) Tendenzen gilt es zu betonen, dass pädagogische Diagnostik, wiewohl sie auf methodisch abgesicherte Weise im Hinblick auf die Notwendigkeit und Art von Interventionen Orientierung schafft, ein ambivalentes Unternehmen ist und bleibt (vgl. auch Boger 2018).

Der Grund hierfür ist überaus schlicht. Sobald Diagnostik über die bloße Beschreibung eines Zustandes oder eines Prozesses hinausgeht, nimmt sie eine vergleichende Form an. Das gilt ebenso für die alltägliche und informelle Beobachtung, bei der Kinder mit anderen, etwa gleichaltrigen Kindern verglichen werden, für systematische Beobachtungsverfahren, die vorsorglich oder bei Vorliegen des Verdachts einer irregulären Entwicklung zur Anwendung kommen, und ebenso für wissenschaftsbasierte Testungen. Diagnostische Prozeduren sind in ihrer alltäglichen Anwendung insofern normalistisch unterfüttert, als der geprüfte Einzelfall mit den Mitteln der Statistik immer in Relation zu einer bestimmten, als

Bezugsgröße fungierenden Population gesetzt wird (vgl. Link 2006). Indem sie singuläre Individuen anhand gleicher Kriterien vermessen, stellen sie zugleich Gleichheit und Ungleichheit her. Dass solche Verfahren nicht einfach nur beobachtend sind und eine vorgegebene Wirklichkeit abbilden, sondern einen Eingriff in die Wirklichkeit darstellen und diese transformieren, zeigt sich in aller Deutlichkeit, wenn man sich dem Phänomen historisch nähert³⁰.

Die Beantwortung der Frage, ob Diagnostik subjektivierende Effekte hat, ist zum einen davon abhängig, um welche Art von Diagnostik es geht, zu welchem Zweck sie durchgeführt wird, wie dies kommuniziert wird und welche praktischen Folgen die Erstellung einer Diagnose hat. Zum anderen müsste geklärt werden, was genau unter Subjektivierung zu verstehen ist (vgl. Liebsch 2019). Ungeachtet dessen steht aber außer Zweifel, dass Diagnostik in das Selbstverhältnis der diagnostizierten Personen eingreifen und den Blick anderer Personen auf sie verändern kann. So lässt beispielsweise eine Diagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs die Subjektposition der betroffenen Personen nicht unberührt. Aus Sicht der Lehrkräfte, der Eltern und (in Abhängigkeit davon, wie offen dies kommuniziert wird) auch der Kinder gleicht die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in unterschiedlichen Hinsichten einer biografisch relevanten und oftmals folgenreichen Statuspassage, in deren Folge die Jugendlichen nach Ende der Schulzeit oftmals in ein prekäres Leben entlassen werden. Dies zeigt die Untersuchung von Fabian van Essen (2013), der die sozialen und existenziellen Folgen dieser Statuspassage und das zugrundeliegende komplexe Zusammenspiel zwischen institutionalisierten Zuschreibungspraxen, familiärer Herkunft und der Individualisierung sozialer Problemlagen eindringlich herausarbeitet.

Abschließend ist zum Zusammenhang von Behinderung und Subjektivierung am Beispiel der Diagnostik zu sagen, dass die um die Figur der Subjektivierung rankende Kritik nach unserer Einschätzung zwar eminent wichtig, es mit dieser Kritik allein jedoch nicht getan ist. Subjektivierungsanalysen sind für die Heil- und Sonderpädagogik aus unserer Sicht aus mindestens vier Gründen unverzichtbar und aus einem Grund zugleich unzureichend. Zum ersten zeigen solche Analysen die Kontingenz von Zuschreibungen auf, die allzu leichtfertig für Merkmale oder Eigenschaften von Personen gehalten werden. Zweitens zeigen sie detailliert facettenreiche Mechanismen und Praktiken, etwa sprachliche, symbolische, körperliche, räumliche usw. auf, durch die solche Zuschreibungen wirksam werden und sich verstetigen. Drittens legen Subjektivierungsanalysen die Machtkontexte frei, die in einem unauflösbaren Zusammenhang mit solchen Zuschreibungen stehen. Viertens zeigen sie auf buchstäblich radikale, nämlich

30 Vgl. allgemein Kelle/Tervooren (2008); für die Diagnostik von ADHS bei Erwachsenen Kliems (2008); für die „Legasthenie“ Bühler-Niederberger (2008).

an die Wurzeln gehende Weise auf, wie tief, nämlich auf der Ebene des Selbst, solche machtformigen Adressierungspraktiken wirksam werden.

Dass es mit einer Kritik der Subjektivierung nicht getan ist, hängt mit dem ethischen Ebenen-Problem zusammen, auf dessen Bedeutung für die Heil- und Sonderpädagogik vor allem Stinkes (2018) unter Bezugnahme auf Martin Schnell und Burghard Liebsch hingewiesen hat: Zwar tun wir dem Anderen (in seiner Andersheit) unweigerlich Gewalt an, wenn wir uns in einer Form epistemischer Aneignung, für die das diagnostische Verfahren ein Beispiel darstellt, auf ihn beziehen. Mit Levinas argumentiert Stinkes, dass wir, indem wir den Anderen zum Gegenstand des Erkennens machen, sowohl ihn in seiner Singularität als auch die ursprünglich ethische Dignität der Beziehung zum Anderen verfehlen. Das Dilemma liegt darin, dass der Anspruch, der mit der Andersheit des Anderen ergeht, unerfüllbar ist. In seiner radikalen Andersheit ist der Andere unendlich und unverfügbar. Zugleich können wir dem Anderen nicht gerecht werden, indem wir ihn in seiner Andersheit belassen. Er hat auf einer anderen Ebene, auf der Stinkes im Gegensatz zum Ethischen das Pädagogische verortet, ebenso ein Bedürfnis, als *Jemand* anerkannt zu werden. Schon auf dieser zweiten Ebene können wir dem Anderen nicht gerecht werden, wenn wir ihn nicht in irgendeiner Form ansprechen, das heißt adressieren und uns jeder Form der Kategorisierung radikal enthalten. Auf einer dritten Ebene verweist die Beziehung zum Anderen in den Raum des Politischen. Auf dieser Ebene steht der Andere als Träger von Rechten, Ansprüchen und Pflichten neben Dritten, deren Rechte, Ansprüche und Pflichten mit seinen verglichen und gegen sie abgewogen werden müssen. Spätestens auf dieser Ebene kommen wir ohne kategoriale Zuordnung nicht mehr aus.

Die aus der Kritik der Subjektivierung ergehende Forderung kann kaum darin bestehen, den Anderen nicht mehr mit einem professionellen Blick zu adressieren und auf Bezeichnungen zu verzichten, anhand derer sich nicht nur legitime, sondern auch zwingend zu berücksichtigende Bedarfe feststellen lassen. Vielmehr kann es nur darum gehen, die Spannung dieser Ebenen sowie die Kontingenz und Machtformigkeit im Bewusstsein zu halten, die in der Verflochtenheit von ethischen, pädagogischen und politischen Ansprüchen und in der Unendlichkeit des Anderen liegen, welche jede endgültige Festlegung verbietet. In diesem Sinne geht es nicht primär um gute oder schlechte Diagnostik oder treffende und unzutreffende Diagnosen, sondern vielmehr um die Frage des Umgangs mit Diagnostik.

Die produktive Funktion von Diagnosen kehrt sich ins Gegenteil um, wenn sie zu einer Verengung des Blicks auf den Anderen, zur „prognostischen Fixierung“ seiner Entwicklungsmöglichkeiten und zu einer Verdunkelung der gegenseitigen Unverfügbarkeit zugunsten einer epistemischen Aneignung des Anderen führt (Pfeffer 1987, 120 ff.).

4.3 Die Andersheit des Anderen und das Problem der Repräsentation

Anhand der Diagnostik und ihrer tiefgreifenden Ambivalenzen lässt sich zeigen, dass das grundlegende Problem nicht nur der Heil- und Sonderpädagogik, sondern der Pädagogik überhaupt darin besteht, wie sie ihr Verhältnis zum Anderen versteht, theoretisch zu fassen und praktisch zu gestalten sucht.

Dieses Verhältnis zum Anderen ist sozial und kulturell vorgeprägt und vermittelt, ohne doch ganz in dieser Vorprägung und Vermitteltheit aufzugehen. Um zu verdeutlichen, was hiermit gemeint ist, fügen wir ein längeres Zitat von Michael Wimmer (2002) an. Wimmer zufolge laufen im Verhältnis zum Anderen verschiedene der Problemlinien zusammen, „die von den Transformationsprozessen über davon betroffene Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse bis in die Versuche ihrer theoretischen Erfassung laufen: *Zwischen* und *in* Kulturen, Gesellschaften, Regionen, Generationen, Geschlechtern, Subjekten, Diskursen ist die Beziehung zum jeweils Anderen gespannt, ambivalent, konflikthaft und durch Ungleichheit, Ungerechtigkeit und Gewalt geprägt. Soll das Bemühen um Gleichheit und Gerechtigkeit nicht schon durch die fatale Logik scheitern, die Gleichheit auf Identität reduziert und Differenz nur in Form von einer Wertehierarchie kennt, dann ist es die vordringliche Aufgabe, ein anderes Verhältnis zum Anderen zu ermöglichen, und zwar von seiner Geburt an“ (Wimmer 2002, 116; vgl. auch Ricken/Balzer 2007; zum Anderen als Fremden vgl. Waldenfels 2006a; zu radikaler Alterität vgl. Bedorf 2011, 149 ff.).

Wie oben ausgeführt, haben weder die Wissenschaften insgesamt noch einzelne Disziplinen oder disziplinäre Subgruppen einen privilegierten und daher mit besonderer Autorität ausgestatteten Zugang zu dem, was als wahr gelten kann. Wissen ist grundsätzlich selektiv und exklusiv geordnet und dadurch zwangsläufig begrenzt. Es ist, wie unsere kulturwissenschaftlichen Überlegungen deutlich gemacht haben, an Subjektpositionen, kulturelle Wahrnehmungsgewohnheiten, an Techniken der Aufmerksamkeitsgenerierung und -steuerung, diskursive Praktiken, Erkenntnis- und Verwertungsinteressen gebunden und von Macht im Sinne Foucaults durchdrungen. Besonders deutlich zeigt sich dieser Machtaspekt im Kontext der Repräsentation. So notiert Markus Rieger-Ladich, dass sich Machtkämpfe „immer häufiger an Fragen der Benennung und der Klassifikation“ entzünden (Rieger-Ladich 2017, 34). Und er fährt fort: „Wenn die Dinge keinen Rückhalt in einer kosmologischen Ordnung besitzen, können sie auf unterschiedliche Weise in den Blick geraten und arrangiert werden. Begrenzlichkeiten werden damit geweckt, weil mit der Bezeichnung von Objekten häufig auch eine Positionierung einhergeht: Soziale Ordnungen konstituieren sich auch über Grenzen; sie kennen ein Innen und ein Außen, ein Zentrum und die Peripherie; sie kennen ein Oben und ein Unten“ (ebd.).

Dass es keinen privilegierten Zugang zu dem gibt, was als wahr gelten kann, heißt nicht, eine relativistische Position einzunehmen, für die die Idee der

wissenschaftlichen Wahrheit bedeutungslos geworden wäre. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Einsicht in die perspektivische Gebundenheit der Wissenschaften, in ihre produktive, wirklichkeitsgenerierende Macht und in ihre Kontingenz zu einer Krise der Repräsentation geführt hat. Diese ist insbesondere unter dem Stichwort „Postmoderne“ virulent geworden (vgl. Welsch 1991). Worum kann es in den Wissenschaften noch gehen, wenn der ontologische Wahrheitsbegriff erodiert, uneinholbare Differenzen die Eindeutigkeit von Kategorien unterlaufen und sich die Idee eines kohärenten und einheitlichen Wissens in einer nicht synthetisierbaren Pluralität auflöst? Obwohl die Frage nach dem Erkenntnis- und Wahrheitswert der Wissenschaften höchst kontrovers beurteilt wird, ist kaum von der Hand zu weisen, dass die Krise der Repräsentation zugleich auch eine Krise der Legitimation ist.

Wie wir eingangs festgestellt haben, ist diese Krisenhaftigkeit, so unterschiedlich man sie auch im Hinblick auf ihre Tragweite und ihre Konsequenzen beurteilen mag, der zentrale Grund für unseren Vorschlag, sich auf die Erfahrung zu besinnen, das heißt darauf, wie und als was sich etwas in der Erfahrung zeigt und gegenwärtig wird. Das Bewusstsein für die Krise der Repräsentation, das im kritisch-dekonstruktiven Zweig deutlich ausgeprägter ist als im empirisch-pragmatischen Zweig, muss keineswegs in eine Verlusterfahrung einmünden, sondern kann umgekehrt den Blick für (möglicherweise an die Wurzel der Disziplin gehende) Probleme schärfen und zu einem Versuch der Neuausrichtung anregen.³¹

Eine Schlussfolgerung, die im Kontext der Cultural Studies aus der Krise der Repräsentation gezogen wurde, ist praktisch-politischer Natur. Wenn sich die Suche nach der ontologischen Wahrheit und objektivem Wissen letztlich als aussichtsloses Projekt herausstellt, tritt die Frage nach den Effekten, dem Nutzen und den Folgen wissenschaftlichen Wissens in den Vordergrund. Damit aber verändert sich der epistemische Status wissenschaftlich produzierten Wissens: Im Fokus steht dann nicht mehr das klassische Motiv der Suche nach Wahrheit, sondern das Wissen wird ausdrücklich in den Dienst von Ethik und Politik gestellt. Dabei werden Fragen wie die folgenden leitend: Wie und mit welchen sozialen, ökologischen, ökonomischen, gesundheitsbezogenen usw. Folgen wirkt dieses spezifische Wissen in die Gesellschaft hinein, welche Interessen stehen dahinter, wer sind potenzielle Nutznießer:innen und wer potenziell Benachteiligte? Wie öffnet oder verengt neues Wissen den Blick auf die Welt? Ermöglicht es, Probleme auf eine Weise zu bearbeiten, die zu weniger Leiden und mehr Diversitätssensibilität, größerer Chancengleichheit, mehr Gerechtigkeit führt? Diese und andere

31 Ein vorliegendes Beispiel für einen solchen Versuch, der weder an tradierten disziplinären Demarkationen und Binnendifferenzierungen festhält noch die Disziplin im Handstreich für überflüssig erklärt, ist Christian Lindmeiers theoretisch-programmatische Schrift *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung* (2019).

Fragen, die mit einer eher folgenorientierten Betrachtung von Wissenschaft in den Fokus rücken, zeigen auch, dass wissenschaftliches Wissen nicht in einem machtfreien Raum gewonnen und nicht in eine machtfreie Welt disseminiert wird. Weil Wissen wirklichkeitsmächtig ist, ist es grundsätzlich zu verantworten. Spätestens an diesem Punkt wird wieder deutlich, dass die Auseinandersetzung mit normativen und ethischen Fragen unumgänglich ist.

Ein weiterer Aspekt der doppelten Krise der Repräsentation und Legitimation ist die Infragestellung der Annahme, dass es privilegierte Zugänge zur Wahrheit gibt, dass also nur bestimmte und speziell dazu autorisierte Personen oder Gruppen berechtigt sind, Wissen zu produzieren bzw. zu entscheiden, welches Wissen als valide und handlungspraktisch relevant zu gelten hat. Sehr treffend spricht Miranda Fricker von einer Macht und Ethik des Wissens, die nicht nur Fragen der praktischen Philosophie aufwerfen, sondern auch in erkenntnistheoretischer Hinsicht bedeutsam sind. Fricker weist die Macht des Wissens anhand zweier von ihr rekonstruierter Modi der „epistemischen Ungerechtigkeit“ aus, nämlich der *Zeugnisingerechtigkeit* und der *hermeneutischen Ungerechtigkeit*. Erstere tritt auf, wenn jemandem „aufgrund von Vorurteilen [...] eine geringere Glaubwürdigkeit zugebilligt“ (Fricker 2023, 13) wird. Vom zweiten Modus, der hermeneutischen Ungerechtigkeit, ist dann zu reden, „wenn eine Lücke in den kollektiven Interpretationsressourcen jemanden in seinem Bemühen, die eigenen sozialen Erfahrungen sinnvoll zu deuten, auf unfaire Weise benachteiligt“ (ebd.). Die Veränderung des Verhältnisses zum Anderen bedeutet im Lichte der Befunde Frickers, etablierte Modi der Repräsentation zu hinterfragen und eine Tugend der Zeugnisingerechtigkeit (vgl. ebd., 152 ff.) sowie eine Tugend der hermeneutischen Gerechtigkeit zu entwickeln (vgl. ebd., 231 ff.).

Die Infragestellung und Zurückweisung privilegierter Zugänge zur Wahrheit ist eng mit dem Einsetzen der Diskurse von sozialen und ethnischen Minderheiten verbunden, etwa den Gender-, Cultural-, Queer- oder Disability Studies. Mit diesen disziplinübergreifenden und einer radikalen Kritik verpflichteten Diskurszusammenhängen begannen sich Stimmen aus dem bisherigen gesellschaftlichen Niemandsland und wissenschaftlichen Untergrund zu melden, die ein Wissen artikulieren, das „die dominanten Diskurse und Praktiken umgeht und die Welt aus der Perspektive der Betroffenen zeigt“ (Winter 2011b, 82).

Für die Heil- und Sonderpädagogik sind in diesem Zusammenhang die Disability Studies von besonderer – und mitunter besonders schmerzhafter – Relevanz. Wie die anderen genannten Diskurszusammenhänge auch, haben die Disability Studies scharfe Kritik am Erziehungs- und Bildungssystem und insbesondere an der Heil- und Sonderpädagogik geübt (z. B. Wunder/Sierck 1987) und vielfältige Vorschläge für andere Zugänge zu Fragen der Bildung sowie zur Gestaltung von Hilfssystemen entwickelt.

Das Vernehmbarwerden anderer Stimmen, die Infragestellung eines privilegierten Zugangs zur Wahrheit und ein radikales Diversitäts- und Differenzden-

ken eröffnen auch die Möglichkeit, neue methodische und theoretische Optionen zu erproben, Wissenschaft zu konzipieren und zu betreiben. So lässt sich in Anlehnung an Wimmer (2002) eine Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft programmatisch als machtkritischer Diskursraum und „Rahmen für die Pluralität und Heterogenität pädagogischer Theorien und Diskurse“ (ebd., 109) begreifen. Die Option für Multiperspektivität und Verflüssigungsprozesse ist eine differenztheoretische, „sofern unter Kultur kein homogenes und identitätsstiftendes Sinnzentrum zu verstehen ist, sondern ein differenzierender Entzweigungsmechanismus“ (ebd., 110), der „Unterscheidungen generiert und soziale Beziehungen als Machtbeziehungen codiert“ (ebd., 118).

Ohne ein neues Zentrum von Synthesen und Einheitsbildungen installieren zu wollen, versteht sich die Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft einerseits als Reflexionsdisziplin, andererseits als Diskurszusammenhang, in dem Brücken, Übergänge, Resonanzen und Anschlussstellen zwischen dem Differenten (bzw. dem, was Wimmer „das Andere“ bzw. „den Anderen“ nennt) gesucht und erprobt werden, ohne es zu verdinglichen und durch Festschreibung beherrschen oder vereinnahmen zu wollen. In diesem Sinne wäre es eine wichtige Aufgabe der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft, Formen heilpädagogischen Wissens, praktische Projekte und Reformen daraufhin zu prüfen, ob sie verdinglichende und festschreibende Effekte produzieren oder ob umgekehrt Offenheit gegenüber dem Anderen als Anderen auch nach ihrer Realisierung möglich bleibt (vgl. Wimmer 2002, 116; vgl. auch Wimmer 2006). Um es mit Waldenfels zu formulieren: „Wie können wir auf Fremdes eingehen, ohne schon durch die Art des Umgangs seine Wirkungen, seine Herausforderungen und seine Ansprüche zu neutralisieren oder zu verleugnen?“ (Waldenfels 2006a, 9).

5 Konsequenzen für die Heil- und Sonderpädagogik

Wir wollen abschließend der Frage nachgehen, welche Konsequenzen sich aus den vorangehenden Überlegungen für die Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft ziehen lassen. Diese Konsequenzen wollen wir in drei miteinander zusammenhängenden Richtungen aufzeigen, nämlich im Hinblick auf die Heil- und Sonderpädagogik als *kritische*, als *reflexive* und als *kritisierte* Wissenschaft. Diese drei Hinsichten holen jedoch noch nicht das Problem ein, dass die Heil- und Sonderpädagogik keineswegs homogen und geschlossen ist, sodass eine vierte Hinsicht in Gestalt der Frage nach Bedingungen und Qualitätsmerkmalen einer die Grenzen der Stile übergreifenden sowie die Nachbardisziplinen einbeziehenden Reflexion hinzukommt.

5.1 Heil- und Sonderpädagogik als kritische Wissenschaft

Dafür, die Heil- und Sonderpädagogik als kritische Wissenschaft zu entwerfen, haben wir an unterschiedlichen Stellen dieses Buchs verschiedene Gründe aufgezeigt. So nehmen wir an, dass die Disziplin ihren Praxisfeldern, wenn auch keineswegs untergeordnet, so doch insofern nachgeordnet ist, als ihrer Reflexion die Erfahrungen und Handlungen in den Praxisfeldern vorausgehen. Sie sind das, worüber sie nachdenkt und woraufhin sie wirken will. Schon aus dieser Annahme folgt, dass eine saubere Trennung zwischen deskriptiven und normativen Aspekten nicht mehr durchzuhalten ist. Die Heil- und Sonderpädagogik ist, wenn sie auf das einzelne Handeln von Pädagog:innen, auf strukturelle Bedingungen der Handlungsfelder oder gesellschaftliche und politische Verhältnisse gerichtet ist, zumindest implizit normativ, sofern sie nicht nur beobachten, sondern auch verändern möchte. Dabei geht es nicht nur um die Legitimität von Handlungszielen oder Methoden, sondern um vielfache ethische Problemverflechtungen, etwa zwischen divergierenden und konfligierenden Ansprüchen (der Adressat:innen, der Gesellschaft, der Praktiker:innen, der Institutionen, der Politik usw.) sowie zwischen unterschiedlichen Ebenen, die mit Stinkes (2018) als ethische, pädagogische und politische identifiziert wurden. In der Abwägung all dieser Aspekte hat sie zudem sowohl Einzelschicksale als auch die einzelne als System verstandene Schule, das Bildungssystem und im Horizont auch die Gesellschaft im Blick zu behalten und diese gegebenenfalls kritisch zu adressieren (vgl. Dederich / Schnell 2011).

Wie dies geschehen kann, wollen wir auf der Grundlage unserer Überlegungen zu einer responsiven Kritik anhand von drei Punkten aufzeigen. Kritik responsiv zu verstehen bedeutet *erstens* davon auszugehen, dass etwas, das als etwas (in diesem oder jenem Sinne) Kritikwürdiges auffällt, stets nach neuen Antworten verlangt. Es hätte nichts mit einem responsiven Stil zu tun, würden wir voraussetzen, dass wir die ein für alle Mal gültige Antwort und mithin die ‚richtige‘ Interpretation des Problems bereits besäßen. Responsive Kritik zeichnet sich in diesem Sinne durch ein erhöhtes Maß an Kontextsensitivität aus, was nicht bedeutet, dass sie sich nicht auch auf universelle Rationalitätsformen gründen lässt. Jedoch gilt für sie der phänomenologische Grundsatz der Treue zu den Phänomenen. Das heißt, dass die Kritik das, was sie kritisiert, im Blick behalten und versuchen sollte, es nicht durch Theorien und kritische Maßstäbe zu überformen. Gerade dem kritischen Modus eignet mit seinem Rückgang auf allgemeingültige Prinzipien die Tendenz einer stärkeren Hervorhebung der Idealität gegenüber der Faktizität, was mitunter dazu führen kann, dass die Maßstäbe, die etwa zur Kritik der Praxis herangezogen werden, die Handlungsreichweite und den Wirkradius, wie er sich aus Sicht der Handelnden darstellt, übersteigen.

In diesem Sinne erkennt eine responsive Kritik *zweitens* an, dass sie zwar der rationalen Begründung bedarf, ihr jedoch stets etwas vorausgeht, das sich der

vollständigen Rationalisierung entzieht. Der Sinn einer Situation übersteigt zudem stets die ihr abgewonnenen kritischen Gesichtspunkte. Kritik setzt demnach auch auf der Seite der Kritisierenden eine Selbstbefragung voraus. Diese könnte den Weg einer ‚kritischen Epoché‘ einschlagen, in der ich meine Kritikpunkte zunächst einklammere, um mich darauf zu besinnen, was meine Kritik hervorruft, worauf genau ich kritisch eingehen will und welche impliziten Vorannahmen mein Nachdenken unterfüttern. Dass auch die Kritik einen präreflexiven Untergrund hat, ist gerade mit Blick auf die Kritiker:innen wichtig zu betonen, die sich als solche häufig auf dem Boden der Rationalität, im Recht und somit auf einer überlegenen Position gegenüber den bzw. dem Kritisierten wähnen. Eine reflektierte Kritik ist demnach nicht lediglich nachträgliche Rechtfertigung eines Standpunktes, den ich je schon eingenommen habe, sondern selbstkritischer Rückgang auf unreflektierte Vorannahmen im Versuch, diese zu erhellen, zu hinterfragen, ihre Stichhaltigkeit zu prüfen und sie gegebenenfalls auch zu korrigieren.

Drittens kann die Unterscheidung zwischen mundaner Kritik und zweidimensionaler Kritik fruchtbar gemacht werden. Mundane Kritik mag zwar begrenzt sein, spielt in der Praxis jedoch eine eminent wichtige, im Vergleich mit der expliziten und von außen an die Praxis herangetragenen Kritik vielfach auch grundlegendere Rolle. Erst, indem sich ein kritisches Wissen sedimentiert, sodass es in die impliziten Sinnstrukturen der Lebenswelt eingeht und sich derart in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten von Praktiker:innen niederschlägt, dass sie unmittelbar Anstoß an Erfahrungen nehmen, ist das kritische Wissen dort angekommen, wo es hin sollte. Noch bis in die 1960er Jahre haben pädagogische Techniken, die wir heute als demütigend, entwürdigend, ja misshandelnd kennzeichnen und sanktionieren würden, kaum für Aufsehen gesorgt. Wenn es heute in manchen Einrichtungen noch erforderlich ist, auf die Kritikwürdigkeit einer Pädagogik des Anbrüllens, Bloßstellens, der körperlichen Züchtigung oder emotionalen Nötigung hinzuweisen, spräche dies eher für eine bedenkliche Abschottung der betroffenen Institution.

Meyer-Drawe gibt aber zurecht zu bedenken, dass der Praxis, überließe man sie sich selbst und ihren selbstverständlichen Normstrukturen der Lebenswelt, eine Neigung zum Konservativen inhärent ist, eben weil praktisches Handeln eher auf die Reproduktion und Erhaltung bestehender Strukturen als auf Kritik und Reform gerichtet ist (Meyer-Drawe 1984, 253). Es bedarf also durchaus einer Kritik, die eine gewisse analytische Distanz zu den festgefahrenen Erfahrungs- und Handlungsstrukturen der Praxis herstellt, Idealität und Faktizität trennt und auf der Basis externer Maßstäbe Gewohntes in Frage stellt. Hier kommt die Einsicht der zweidimensionalen Kritik zum Tragen, dass eine externe Aufklärung nur dann wirklich fruchtet, wenn sie zu Erschütterungen von Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten führt. Dies aber ist nur zu erreichen, wenn die Kritisierten in die Kritik einbezogen werden und die Möglichkeit erhalten, sich mit

der Kritik zu befassen und sie sich anzueignen. Voraussetzung hierfür ist eine gewisse Geduld der Disziplin gegenüber der Profession, denn wissenschaftliche Einsichten lassen sich (abgesehen von einer administrativen Ebene) nicht per Dekret in die Praxis einführen, sondern bedürfen der Prozesse der Gewöhnung und Bewährung.

Schließlich sind die Überlegungen zur marginalen Kritik in diesem Zusammenhang wichtig: Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass sowohl der kritischen Rationalität als auch der mundanen Kritik stets etwas entgeht. Eine mundane Kritik, die gerade auf das ausgerichtet ist, was sowohl den vertrauten Routinen des Alltags als auch der analytischen Vernunft häufig entgeht, muss sich demnach auf die Lebenswelt einlassen, ohne völlig die Distanz zu verlieren. Hier geht es gerade um die Einübung eines gewissermaßen ‚seitlichen‘ Blicks sowohl auf die Lebenswelt als auch auf die wissenschaftliche Rationalität. Ein kritisches Denken, das sowohl für Wissenschaftler:innen als auch für Praktiker:innen wünschenswert ist, setzt diesen schwierigen Drahtseilakt zwischen Haltung und Zurückhaltung, Engagement und Distanz, Doxa und Epoché voraus.

5.2 Heil- und Sonderpädagogik als reflexive und kritisierte Wissenschaft

Es ist schon angeklungen, dass die Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft sich selbst in ihren Gegenstandsbereich einschließen muss. Diese Reflexivität schließt die Möglichkeit der Selbstkritik ein. Sie muss nicht nur objekttheoretisches Wissen über ihre Adressat:innen und deren Lebenswelten sowie die Formen heil- und sonderpädagogischen Handelns in den verschiedenen Institutionen bzw. Praxisfeldern produzieren, prüfen, korrigieren und weiterentwickeln, sondern zugleich die kritische Frage stellen, wie dieses von ihr produzierte Wissen zur Hervorbringung und Verfestigung bestimmter Realitäten beiträgt, wie es bestimmte Sichtweisen und Umgangsformen bedingt und an welche historischen, kulturellen, ökonomischen, politischen usw. Bedingungen es selbst gebunden ist.

In gewisser Weise ist die Einsicht nicht nur in die Möglichkeit, sondern auch in die Notwendigkeit der Selbstreflexivität trivial, und sie ist keineswegs neu. Ganz im Gegenteil lässt sich in Teilen der Disziplin ein starker Hang zur Selbstkritik feststellen, der zuweilen sogar Züge der Selbstsubversion und Selbstextinktion annimmt (vgl. Seitzer 2023b). Die Herausbildung eines kritisch-dekonstruktiven Stils, der sich – wir pointieren und spitzen hier bewusst zu – auf die Unterminierung des disziplinären Wissens kapriziert, ist in gewisser Weise Ausdruck solcher radikalen Selbstkritik, die jedoch, wie wir gezeigt haben, die Praktiker:innen mit ihren Fragen und Problemen alleine lässt.

Dass die Heil- und Sonderpädagogik zugleich sowohl als Kritiker:in als auch in der Rolle der Kritisierten auftritt, ist nicht unproblematisch. So stellt sich die

Frage, ob es überhaupt möglich ist, die eigenen impliziten normativen Setzungen und als gültig vorausgesetzten Annahmen, die blinden Flecken und toten Winkel der Theoriebildung ganz in den Blick zu bekommen, ohne dabei je schon auf implizite Normen und Annahmen zurückzugreifen. Ist es möglich, die Heil- und Sonderpädagogik als ein Feld zu untersuchen, in dem sich bestimmte Dispositive konzentrieren, ohne sich dabei selbst in Verzahnungen von Wissen und Macht zu verstricken?

Wir haben mehrfach auf verschiedene Strategien hingewiesen, mittels derer dieses Problem in der Disziplin zu umgehen versucht wird. Hierzu zählen subtile sprachliche Mittel wie die Sogenanntierung und Apostrophierung zentraler Termini oder die Inanspruchnahme einer radikal außerhalb stehenden Position. Eine solche Position nehmen beispielsweise Feuser (2016) und Eberwein (1995) sowie viele Vertreter:innen einer inklusiven Pädagogik für sich in Anspruch. Hier wird über die Disziplin gesprochen, als gehörte man ihr in keiner Weise an. Dieser Winkelzug versetzt die sich kritisch artikulierenden Autor:innen in die vorteilhafte Position, sich selbst von der Kritik an der Disziplin auszunehmen.

Paradoxerweise ist auch in der Selbstkritik ein gewisses Maß an Bescheidenheit geboten: Wir können nie alle kritischen Gesichtspunkte in den Blick bekommen, weil wir eben nie ganz außer uns oder außerhalb der Diskurse stehen, an denen wir teilnehmen. Eine responsive Selbstkritik geht daher von dem Standpunkt aus, dass nicht nur gegenüber Fremdem, sondern – eingedenk der Verschränkung von Eigenem und Fremdem sowie der Einsicht Foucaults, dass es kein Außerhalb der Diskurse gibt –, auch in der Selbstbetrachtung von einem untüglbaren Entzug auszugehen ist: Selbstkritik ist überhaupt nur deshalb erforderlich, weil wir uns selbst nicht vollkommen in die Karten blicken können. Ebenso, wie wir weder ganz bei uns noch vollkommen außerhalb unserer selbst sind, gehen wir ganz in unseren disziplinären Diskursen auf oder befinden wir uns vollkommen außerhalb dieser Diskurse.

5.3 Pluralismus der Perspektiven und Disziplinen

Wie schon deutlich wurde, stellt sich Kulturwissenschaft weder als geschlossene Methodenschule dar noch folgt sie einer einheitlichen theoretischen Rahmung. Diese Offenheit ist im Fall der Heil- und Sonderpädagogik auch aus dem Grund bedeutsam, dass sie einerseits als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft zu fassen ist, andererseits aber auch eine Reihe von sehr heterogenen Nachbardisziplinen hat. Zu nennen sind insbesondere die Medizin, die Psychologie und die Soziologie, aber auch die Rechtswissenschaft, die Geschichte, die Ethnologie und die Philosophie. Diese befassen sich auf je eigene Weise mit dem Thema Behinderung und bringen ein Wissen hervor, das nicht nur für die Disziplin bedeutsam ist, sondern zumindest partiell auch für die Profession.

Vor diesem Hintergrund wird noch einmal deutlich, warum wir die Heil- und Sonderpädagogik auch als Diskursarena sehen: Nicht nur die hochgradige Ausdifferenzierung der Disziplin in mehrere Sonderpädagogiken, die ganz eigenen Logiken folgen und gegenwärtig weitgehend berührungsfrei koexistieren, sondern auch die Bedeutung der genannten Nachbardisziplinen (die in den Stilen und Zweigen auf sehr unterschiedliche Weisen rezipiert werden) macht es dringend erforderlich, einen übergreifenden Diskurszusammenhang zu etablieren. Dessen Aufgabe ist nicht die Bildung von Einheit und Synthesen, sondern die Freilegung von Brücken, Übergängen, Resonanzen und Anschlussstellen zwischen dem Differenten.

Diese Aufgabe stellt sich auch mit Blick auf das, was Thiemo Breyer als *disziplinär Fremde* bezeichnet (2011, 27). Die Frage nach den Möglichkeiten einer interdisziplinären oder transdiskursiven Verständigung zielt eben nicht lediglich auf die Suche nach Synthesen, Synergien und kleinste gemeinsame Nenner. Vielmehr geht es darum, wie sich innerhalb der eigenen (in sich heterogenen) disziplinären Denkmuster denjenigen anderer Disziplinen Rechnung tragen lässt, ohne wesentliche Unterschiede einzuebnen. Dies wollen wir zunächst am Beispiel des Verhältnisses von Heilpädagogik und Disability Studies veranschaulichen. Sodann werden wir in groben Zügen die Idee einer komplementär-dialogischen Transdisziplinarität skizzieren.

5.4 Zum Verhältnis von Heil- und Sonderpädagogik und Disability Studies

Was es bedeutet, Heil- und Sonderpädagogik als kulturwissenschaftlich gerahmte Reflexionsdisziplin zu verstehen, lässt sich sowohl an ihrem Verhältnis zu den Disability Studies als auch anhand der Unterschiede dieser beiden Disziplinen aufzeigen. Einerseits lässt sich zeigen, wie unterschiedlich die jeweiligen Ausgangspunkte, wie konträr die Zugänge zu einem gemeinsamen Gegenstand (dem Thema Behinderung), wie spannungsreich die jeweiligen Erkenntnis- und Verwertungsinteressen und wie gegenläufig manche der jeweils entwickelten Interventionen sind. Andererseits aber gibt es zwischen den Disability Studies und Teilen der Heil- und Sonderpädagogik auch unleugbare Ähnlichkeiten. Hierzu zählen, abgesehen von dem gemeinsamen Gegenstand der Behinderung, die kulturwissenschaftliche Ausrichtung von Teilen der Disability Studies (Waldschmidt 2003; 2005) und die Auffindbarkeit einer kritisch-dekonstruktiven Programmatik in beiden Disziplinen. So gibt es in beiden Feldern beispielsweise ungleichheits- oder intersektionalitätstheoretische Zugänge. Gerade aufgrund der teilweise bedeutsamen Schnittstellen zwischen dem kritisch-dekonstruktiven Stil in der Heil- und Sonderpädagogik und unserem kulturwissenschaftlichen Entwurf ist es wichtig, bestehende Differenzen nicht voreilig einzuebnen. Gegen die Einebnung der Differenzen und damit auch die Vereinnahmung der Disability Studies

durch die Heil- und Sonderpädagogik oder auch die inklusive Pädagogik dürften zumindest von ersterer Seite deutliche Vorbehalte bestehen, zumal die Kritik an der heil- und sonderpädagogischen Theoriebildung und Praxis ein immer wiederkehrendes Thema der Disability Studies ist.³²

Tatsächlich ist die Grundkonstellation zwischen Heil- und Sonderpädagogik und Disability Studies dadurch gekennzeichnet, dass beide sich jeweils um andere Perspektiven und Zielstellungen herum organisieren. Gemäß unserer idealtypischen Unterscheidung verschiedener Stile und Zweige der Heil- und Sonderpädagogik kann man zwar sagen, dass alle drei in wissenschaftlicher Hinsicht eine dezentrierte Position zur Praxis einnehmen. Jedoch sind alle drei Stile und Zweige auf im weitesten Sinn pädagogische Fragestellungen und Probleme bezogen. Beim empirisch-pragmatischen Stil erfolgt die Bezugnahme überwiegend im Modus der Zulieferung von Anwendungswissen, beim kritisch-dekonstruktiven Stil im Modus einer mehr oder weniger radikalen Kritik, beim praktisch-pädagogischen Stil schließlich im Modus einer nachgängigen Reflexion und vorgreifenden Entwicklung von Gestaltungs- und Veränderungskonzepten. Auch die von uns vorgeschlagene kulturwissenschaftliche Rahmung der Disziplin nimmt eine dezentrierte Position ein, während es ihr zugleich um eine reflexionsbasierte Veränderung der Praxis geht, in deren Fokus, abstrakt formuliert, das Verhältnis zum Anderen steht. Insofern dieses veränderte Verhältnis neben politischen Implikationen vor allem die Gestaltung pädagogischer Verhältnisse und Beziehungen betrifft, ist auch die kulturwissenschaftliche Heil- und Sonderpädagogik nicht nur dezentriert und etwa rein deskriptiv oder analytisch auf die Praxis gerichtet, sondern auch pädagogisch engagiert.

Demgegenüber nehmen die Disability Studies zumindest in historischer Perspektive zunächst nicht nur eine Beobachter-, sondern zugleich auch eine Betroffenenperspektive ein, aus der heraus die traditionelle Deutungshoheit der interventionsorientierten Disziplinen kritisch betrachtet und in Frage gestellt wird. Zwar sind auch die Disability Studies als engagierte Disziplin zu begreifen, insofern sie beispielsweise auf die Veränderung politischer Rahmenbedingungen hinarbeiten. Allerdings distanzieren sie sich deutlich von der um Behinderung zentrierten pädagogischen, therapeutischen und rehabilitativen Praxis. Diese Distanznahme impliziert im Falle der Disability Studies auch ein politisches Statement. Da Disziplinen wie die Medizin, Psychologie und (Sonder-) Pädagogik historisch zutiefst in den Prozess der gleichzeitigen Hinwendung und Verbesserung von Menschen mit Behinderungen verwickelt waren (und sind), stehen sie unter verschärfter kritischer Beobachtung. Aus Sicht der Disability

32 In der Heil- und Sonderpädagogik gibt es, wo die Disability Studies überhaupt Beachtung finden, Beispiele sowohl für differenzierte Verhältnisbestimmungen (vgl. Weisser 2004; Rathgeb 2012; Dederich 2012) als auch für Versuche einer weitgehenden Gleichsetzung (Trescher 2015, 13 ff., 267; 2017, 50 f.).

Studies sind die interventionsorientierten Disziplinen und Professionen nicht nur ein Produkt oder Effekt der gesellschaftlichen Tendenz, Behinderung als (mit welchem Ziel auch immer) bearbeitungsbedürftiges Problem zu definieren, sondern auch (Mit-) Produzenten von Behinderung als negativ aufgeladener, bearbeitungs- und normalisierungsbedürftiger Differenz.

Statt Fragen des pädagogischen Umgangs mit Behinderung fokussieren die Disability Studies folglich Erfahrungen des Lebens mit einer Behinderung, vor allem die Erfahrungen von Herabwürdigung, Diskriminierung, Ausgrenzung und Vernichtung, sowie die sozialen, kulturellen, ökonomischen, politischen und institutionellen Bedingungen, die in diesen Erfahrungen zum Tragen kommen. Da diese Erfahrungen die Ausgangsbasis der politischen Forderungen der Disability Studies darstellen, sind zwei Aspekte von grundlegender Bedeutung, die nicht ganz ohne Spannung zu einander bestehen. Zum einen ist für die Position der Disability Studies konstitutiv, dass diese Erfahrungen von betroffenen Personen selbst und möglichst von diesen allein geschildert werden. In diesem Zusammenhang finden sich durchaus Anknüpfungspunkte an phänomenologische Perspektiven (Hughes / Paterson 1999; Shildrick 2002). Auf der Ebene der so verstandenen Betroffenenperspektive ist Behinderung existenziell: eine persönlich durchlebte Erfahrung, die die betreffenden Menschen stets auch auf ihren oftmals als prekär empfundenen Status in ihrem sozialen Umfeld und in der Gesellschaft verweist – auf eine Welt voller Barrieren verschiedenster Art und eine Gesellschaft, die sie im Laufe der Geschichte mit ihren Blicken bedrängt, dämonisiert, als minderwertiges Leben und ökonomischen Ballast bewertet, ihnen Lern- und Entwicklungsfähigkeit weitgehend abgestritten, ihre Teilhabemöglichkeiten z. T. erheblich eingeschränkt und ihnen die Zugehörigkeit zu moralischen Gemeinschaften verwehrt hat (Carlson 2010; Goodley 2014; Hughes 2020).

Zum anderen geht es den Disability Studies nicht lediglich um die Beschreibung und Rekonstruktion der subjektiven Erfahrung Betroffener, sondern um Analysen, die die historische, soziale und kulturelle Kontingenz von Behinderung als Konstruktion herausarbeiten (Waldschmidt 2005) und die hierfür bedeutsamen, überaus komplexen historischen, sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Kontexte und Wirkfaktoren rekonstruieren (Goodley/Hughes/Davis 2012). Hier besteht eine gewisse Spannung dadurch, dass die Erfahrungen Betroffener zum einen als Ausgangspunkt der Untersuchung ernst genommen, diese zugleich jedoch durch eine Theorieperspektive flankiert werden, die sie als kontingente Einschreibungen einer sozialen und kulturellen Umwelt in die Subjektivität der Betroffenen betrachtet.

Diese Analysen sind wiederum durch zwei Motive geprägt. Das erste Motiv besteht in den schon genannten gesellschaftlichen und politischen Forderungen, ausgehend etwa von einer radikalen Kritik an Marginalisierung, Anerkennungsdefiziten, erheblicher Chancenungleichheit und der gesellschaftlichen und sozialen Konstruktion von Behinderung. Die Begründung dieser politischen

Forderung basiert auf realen Behinderungserfahrungen sowie auf dem theoretischen Nachweis, dass diese Erfahrungen nicht auf eine ‚Natur‘, ‚Essenz‘ oder ‚Ontologie‘ der Behinderung, sondern auf soziale, kulturelle, historische, ökonomische und andere Bedingungen zurückzuführen sind. Zweitens tragen diese Analysen insofern zum Empowerment betroffener Personen bei, als sie eine neue und veränderte Rahmung und Thematisierung dieser Erfahrungen ermöglichen und somit neue Formen, sich zu sich selbst und der eigenen Situation in ein Verhältnis zu setzen: Durch die radikale Kritik an individualisierenden Behinderungsbegriffen können Betroffene ihre Behinderungserfahrungen in einem größeren historischen, sozialen und politischen Zusammenhang reflektieren, aus der Rolle von Patient:innen, Fürsorgeempfänger:innen und Adressat:innen heil- und sonderpädagogischer Zuwendung heraustreten und auf sich selbst als mündige, selbstbestimmte, rechtliche und politische Forderungen stellende Subjekte bezugnehmen. Kurz: Die Analysen der Disability Studies zeigen, dass Behinderungserfahrungen kontingent und politisch sind.

Diese Einsichten kann auch die Heil- und Sonderpädagogik schwerlich ignorieren, zumal, wenn sie ihre pädagogische Programmatik auf Inklusion, Partizipation, Selbstbestimmung, Empowerment, die Herausbildung von Autonomie und andere Leitprinzipien ausrichtet. Der Blick von außen lenkt die Aufmerksamkeit auf für die Pädagogik stets prekäre Themen wie Macht und Machtmissbrauch, An- und Enteignung des Anderen, Ausgrenzung, Fremdbestimmung und Gewalt und macht eine diesbezügliche Selbstreflexion dringend erforderlich. Für die Heil- und Sonderpädagogik führt diese externe Kritik, sofern sie diese ernst nimmt, zu der schmerzlichen Einsicht, dass sie keineswegs nur als Unterstützerin ihrer Adressat:innen wahrgenommen wird, sondern auch als Teil repressiver, marginalisierender und ausgrenzender Verhältnisse. Selbst dort, wo sie versucht hat und weiterhin versucht, die dunklen Seiten ihrer Geschichte aufzuarbeiten (vgl. Jantzen 1987; Moser 2012, 2013) und sich eher als dienende, partnerschaftliche und sich für die Belange von Menschen mit Behinderungen engagierende Unternehmung begreift, bleibt die Differenz, dass ihre Forschung und Wissensproduktion stets im Horizont im weitesten Sinn pädagogischer Intervention angesiedelt ist, während die Forschung der Disability Studies in einem politischen und emanzipatorischen Horizont stehen.

Somit wird deutlich, dass Heil- und Sonderpädagogik und Disability Studies trotz gewisser Überlappungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen und epistemischen Kontexten stehen und insofern sich radikal unterscheidende Perspektiven einnehmen. Beide Seiten artikulieren sich vor dem Horizont höchst unterschiedlicher historischer Erfahrungen, gesellschaftlicher Positionen und Selbstbeschreibungen. Insofern bringt das Zusammentreffen beider Seiten eine konflikträchtige, potenziell aber auch produktive neue Konstellation hervor. Das produktive Potenzial solcher Spannungen wird in gewisser Weise verspielt, wenn sich die Heil- und Sonderpädagogik, wie dies mancherorts zu beobachten

ist, kniereflexartig auf die Seite ihrer Kritiker:innen schlägt, statt als Heil- und Sonderpädagogik auf diese Kritik zu antworten. Wer nicht auf eine Kritik als Kritisierte:r antwortet, sondern sich auf die Seite der Kritiker:innen flüchtet, untergräbt die Kritik kaum weniger als jemand, der sie ignoriert.

In den bestehenden Differenzen liegt auch die Chance, „die gesellschaftliche, wissenschaftliche und praktische Thematisierung von Behinderung miteinander in Beziehung zu setzen und wechselseitig zu öffnen“ (Weisser 2004, 28). Bei allem Dissens ist offensichtlich, dass die zentralen Fragen der Disability Studies auch für die Heil- und Sonderpädagogik von größter Bedeutung sind, auch wenn sie sie in einem anderen Kontext stellt und im Rahmen ihrer disziplinären Diskurse und professionellen Strukturen anders, das heißt auch mit anderen daraus zu ziehenden Konsequenzen verarbeitet. Zugleich bedingen die Differenzen, dass sich Heil- und Sonderpädagogik und Disability Studies auch dort, wo sie sich den gleichen oder ähnlichen Fragen widmen, zwar in vielfältiger Weise berühren, aber nicht deckungsgleich werden können.

5.5 Dialogisch-komplementäre Transdisziplinarität

Die Möglichkeiten produktiver Reibungen lassen sich im Rahmen einer phänomenologisch-kulturwissenschaftlichen Reflexionsmatrix methodologisch näher als *dialogisch-komplementäre und transdisziplinäre Schnittstellenforschung* bestimmen. Dieses Konzept stellt unsere Antwort auf die Frage dar, wie Inter- und Transdisziplinarität und die Realisierung eines theoretischen, perspektivischen und methodischen Pluralismus in der Wissenschaft möglich sind, ohne zu Eklektizismus oder Relativismus zu führen.

Wir greifen hier eine Idee von Thiemo Breyer auf, der im Rahmen einer Studie zu Attentionalität und Aufmerksamkeit philosophische und kognitions-wissenschaftliche Perspektiven auf der Grundlage responsiver Phänomenologie ins Gespräch bringt. Diese stehen sich zunächst diametral gegenüber, sofern der phänomenologische Zugang die Erste-Person-Perspektive bevorzugt, die Kognitionswissenschaften hingegen die Dritte-Person-Perspektive. Die Unterschiedlichkeit dieser Zugänge entspricht derjenigen zwischen dem empirisch-pragmatischen Stil und dem von uns vorgeschlagenen phänomenologischen Zugang. Breyer spricht von Komplementarität, weil er davon ausgeht, „dass menschliche Kognition weder allein durch bewusstseinsimmanente, noch durch experimentelle Untersuchung hinreichend verstanden werden kann, sondern dass erst die Kombination und wechselseitige Ergänzung es ermöglicht, die Schwachstellen und Limitierungen der einzelnen Ansätze zu überwinden“ (Breyer 2011, 14f.). Komplementarität meint auch in diesem Zusammenhang keine einfache Synthese, sondern die Befragung und Erweiterung disziplinspezifischer Problemstellungen und Lösungsansätze durch eine andere disziplinäre

Perspektive. Eine solche Komplementarität ist dort sinnvoll, wo eine Disziplin „an ihre Grenzen stößt oder einen inhärenten Mangel in der Theoriebildung aufweist, die mit den Begriffen und dem Beschreibungsapparat der anderen überwunden werden kann“ (Breyer 2011, 31). Wie deutlich geworden sein sollte, geht es hierbei nicht um die Aufweichung von Grenzen und die Trivialisierung disziplinspezifischer und inkommensurabler Perspektiven zum Zweck einer eklektisch-additiven Zusammenführung oder des schlichten Austauschs von *best practice-Lösungen*. Wie der Begriff des Dialogischen anzeigt, ist vielmehr im Austausch über die thematische Entfaltung zentraler disziplinärer Grundbegriffe der jeweilige disziplinäre Kontext so mitzutransportieren, dass eine „gegenseitige Schärfung des Blicks“ (ebd., 25) möglich wird, „welcher die Konturen beider Disziplinen – damit auch die Besonderheiten und Unvereinbarkeiten – klarer hervortreten lässt“ (ebd.).

Das erfordert, phänomenologisch gesprochen, im ersten Schritt eine „bestimmte Form responsiver Epoché, die den Logos einer genuin interdisziplinären Erfahrung freisetzt“ (ebd., 27). Einfacher ausgedrückt: Disziplinspezifische oder in unserem Fall auch stilspezifische Theoreme, terminologische Vorentscheidungen und Problemkontexte, die eine Übertragung und einen Vergleich mit anderen Kontexten erschweren oder behindern, müssen im Aufeinander-Antworten so weit eingeklammert werden, dass das Verbindende des Fragens hervortritt. Damit stehen zunächst nicht mehr die jeweils gegebenen Antworten im Fokus und damit von vornherein die trennenden Differenzen. Vielmehr wird in gewisser Weise ein Perspektivwechsel vorgenommen, indem dialogisch exploriert wird, worauf – das heißt auf welche vorgängigen Ereignisse, Irritationen, Problemlagen usw. – die jeweiligen Disziplinen bzw. Stile antworten. Dieser Perspektivwechsel bedeutet, dass die einen Dialog aufnehmenden Disziplinen ihre jeweiligen Problemhorizonte und Kontexte nicht ausblenden, sondern in den Dialog einbringen. Auf diese Weise können sowohl problemspezifische Anknüpfungspunkte als auch deutliche Unterschiede sichtbar werden. In einem nächsten Schritt wird dann geprüft, ob die im transdisziplinären Dialog gewonnenen Erkenntnisse in die jeweils eigene disziplinäre bzw. stilspezifische Wissensordnung integriert werden können – oder auch nicht.

Nach unserem Wissen gibt es gegenwärtig in der Disziplin keine Diskursformate, die einen solchen Weg einzuschlagen versuchen. Ein Grund dafür mag sein, dass ein solcher Weg es erforderlich macht, sich auf das disziplinäre Andere bzw. Fremde einzulassen, was aber nur unter der Voraussetzung möglich ist, besagte Epoché zu vollziehen und sich in einen wissenschaftlichen Zwischenbereich zu begeben, der weder der Domäne des Eigenen noch derjenigen des disziplinär Fremden zugeschlagen werden kann.

Denkbar wären solche Formate beispielsweise zwischen Vertreter:innen des empirisch-pragmatischen und des kritisch-dekonstruktiven Stils,³³ psychologisch orientierten Sonderpädagog:innen und Forscher:innen, die sich mit Disability Studies in Education befassen oder Vertreter:innen der schulischen Sonderpädagogik mit Kolleg:innen, die auf deren Zurückschneidung oder Abwicklung zugunsten einer non-kategorialen inklusiven Pädagogik hinarbeiten. Sie böten die Chance, voneinander zu lernen, miteinander Differenzen zu markieren – und zwar auch solche, die ein gegenseitiges Verstehen erheblich erschweren oder verunmöglichen –, aber auch mögliche Anknüpfungspunkte zu entdecken, ohne dabei die Differenzen zu negieren.

5.6 Konsequenzen für heil- und sonderpädagogische Handlungskonzeptionen

Während wir in den vorangehenden Abschnitten einige Konsequenzen unseres responsiv-kulturwissenschaftlichen Entwurfs für die Disziplin aufgezeigt haben, wollen wir uns in diesem Abschnitt der Praxis zuwenden. In der oben diskutierten Möglichkeit, Kultur zumindest lokal hervorzubringen und zu verändern, liegt die Praxisrelevanz einer kulturwissenschaftlich grundierten Heil- und Sonderpädagogik. Auf den ersten Blick könnte man ja durchaus in Frage stellen, ob sich aus den teilweise recht abstrakten, mehr auf einer Metaebene zu verortenden kulturwissenschaftlichen Reflexionen Handlungsanschlüsse ableiten lassen.

Viele kulturwissenschaftliche Beiträge scheinen zumindest implizit den Anspruch zu stellen, wünschenswerte kulturelle Veränderungen allein mit den theoretischen Mitteln der Analyse, Kritik oder Dekonstruktion anstoßen zu können. Weil sie Theoriearbeit im Rahmen bestimmter Ideenhorizonte, die Macht und Wirkung des Wissens betonen, selbst schon mit Praxis kurzschließen, vernachlässigen sie die Frage, was aus kulturwissenschaftlichen Einsichten konkret für die Profession folgen könnte. Die Annahme, dass Veränderungen von Kultur alleine durch Theoriearbeit erreicht werden können, ist jedoch Ausdruck eines problematischen Theoretizismus, wie wir ihn oben kritisiert haben. Das schließt nicht aus, wie wir ebenfalls gezeigt haben, dass theoretische Reflexion, gerade dann, wenn sie sich durch den immer wieder neu anhebenden Versuch der Einklammerung von Normstrukturen und Ordnungen des Denkens, Wahrnehmens, Bewertens und Handelns zu befreien versucht, Kontingenzen aufdecken und somit Möglichkeitsräume für neue Sichtweisen und Antworten eröffnen kann.

33 Ein erster Versuch in diese Richtung ist die Publikation von Grosche, Gottwald und Trescher (2020), die im Anschluss an eine 2017 in Köln durchgeführte Tagung der von Stephan Ellinger und Markus Dederich initiierten Arbeitsgruppe „Theoriebildung in der Sonderpädagogik“ entstanden ist.

Es ist jedoch ebenso davor zu warnen, das Heilsversprechen, zu dem sich die Heil- und Sonderpädagogik immer wieder verleiten lässt, von einer therapeutischen über eine sozialtechnologische auf die abstrakte Ebene der kulturellen Veränderung zu verlagern. Die Hervorbringung und Veränderung von Kultur entziehen sich einer Machbarkeit in einem technologischen oder kybernetischen Sinne. Kultur ist ein komplexes und dynamisches Zusammenspiel verschiedener Kräfte, das, obwohl es sich aus dem Handeln all derer ergibt, die an ihr teilhaben, durch einzelne Akteure oder Instanzen nicht zu kontrollieren ist. Darüber hinaus – und dieser Aspekt knüpft an die Etymologie und Metaphorik des Begriffs der Kultur an – erfordern kulturelle Veränderungen lange Prozesse der Pflege und des Wachsenlassens, Prozesse also, die sich nicht steuern, auf die sich jedoch – so die Hoffnung – in gewissen Grenzen Einfluss nehmen lässt. Auch wenn sich kulturelle Veränderungen, so etwa die Veränderung der Gesprächskultur in politischen Diskursräumen, manchmal schubartig zu vollziehen scheinen, erfordert die Veränderung von Kultur insgesamt eher Geduld und Beharrlichkeit auch angesichts von Rückschlägen und problematischen Entwicklungen.

Schließlich ist unabdingbar, dass sich Veränderungen des Denkens und Wahrnehmens auch in Handlungen, Verhaltensweisen und Umgangsformen niederschlagen. Kurz: Kultur braucht Praxis. Veränderungen kultureller Räume müssen sich im Handeln in sozialen und kulturellen Nahräumen realisieren. Wenn eine sich kulturwissenschaftlich verstehende Heil- und Sonderpädagogik ihren Gegenstand vornehmlich auf einer Makroebene verortet und lediglich abstrakt von Dingen wie Gesellschaft, Ordnung und Macht spricht, verpasst sie den Anschluss an die auf einer Mikro- und Mesoebene angesiedelten lebensweltlich-lokalen Handlungsspielräume, innerhalb deren Grenzen Heil- und Sonderpädagog:innen tatsächlich Einfluss auf Kultur nehmen können.

Konkret geht es dann darum, durch das eigene Handeln, etwa in der Einrichtung, auf die das Handlungs- und Wirkungsfeld einzelner Akteure beschränkt ist, zur Entwicklung und Etablierung kultureller Formen und Praktiken beizutragen, die sich an erstrebenswerten und schutzwürdigen Werten orientieren: Etwa Solidarität, Akzeptanz, Inklusion, Differenzsensibilität, aber auch eine Kultur der skeptischen Zurückhaltung hinsichtlich festschreibender Urteile über Andere. Kurz: eine Kultur der Offenheit, die dem Anderen Spielräume für freie Selbstverhältnisse, Teilhabechancen, außerordentliche Seinsweisen und Entwicklungs- sowie Entfaltungsmöglichkeiten gibt. Vor allem das Konzept der Teilhabe erweist sich vor dem Hintergrund einer kulturwissenschaftlichen Reflexionsfolie als eminent wichtig, da von Teilhabe in einem strengeren Sinn nur dort gesprochen werden kann, wo andere Akteure nicht nur in bestehende Ordnungen integriert, sondern als Mitschöpfer:innen und Mitgestalter:innen gemeinsamer Ordnungen ernst genommen werden.

Insbesondere mit Blick auf den letzten Aspekt des kulturellen Handelns im Nahraum und seine Bedeutung für ein heil- und sonderpädagogisches Hand-

lungsverständnis wollen wir noch einige Bemerkungen machen. Dabei können wir auf Vorüberlegungen von Emil Kobi zurückgreifen, die sich als brauchbar für eine Handlungsprogrammatisierung der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft erweisen. In einem Text zu der Frage, was heilpädagogisches Handeln eigentlich ausmache, unterscheidet Kobi drei professionsgeschichtlich tradierte Handlungsformen, die jeweils mit einem impliziten Verständnis von ‚Heilung‘ operieren, das sie sozusagen als Rudiment einer (aus heutiger Sicht ihrerseits durchaus problematischen) Ideen- und Problemgeschichte des Fachs in verschiedenen Formen weitertransportieren. Dabei ist die dritte Form diejenige, auf die es Kobi und auch uns ankommt.

Ein eher traditionell ausgerichtetes Konzept von Heilung liegt dem Handeln zugrunde, das sich als *therapeutisch* versteht, wobei Kobi diesen Begriff jedoch weiter fasst, nämlich im „reparaturdienstlichen Sinne des Wegschaffens eines störenden Hemmnisses, das physischer, funktioneller, psychischer oder sozialer Art sein kann“ (Kobi 2010, 45). Ein therapeutisches Handlungskonzept ist laut dieser Ausführung, wenn es ursprünglich auch daher stammen mag, wohlgerne nicht zwangsläufig an ein individualistisch-medizinisches Paradigma geknüpft, da sich die therapeutischen Bemühungen auch auf soziale Problemursachen richten können. Es wäre in diesem weiter gefassten Sinn auch mit einem sozialen Behinderungsmodell kompatibel, das nicht nur auf den Abbau von Exklusion als Folge einer individuellen Behinderung gerichtet ist, sondern Behinderung selbst als Folge oder Effekt exkludierender Gesellschaftskonfigurationen begreift. Dies bedeutet nicht, dass Heil- und Sonderpädagog:innen über hinreichende Mittel verfügen würden, um die Gesellschaft von sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeit als eigentliche Problemursache zu kurieren. Eine sozialkritische Fundamentalkritik der Gesellschaft, wie sie etwa von der materialistischen Behindertenpädagogik vorgelegt wurde (vgl. Jantzen 1987, 1990), kann jedoch zur Korrektur von Sichtweisen beitragen, die gesellschaftlich verursachte Probleme individualisieren, und somit bestenfalls für die Auswirkungen sozialer Schief lagen sensibilisieren sowie alternative Problemwahrnehmungen und Handlungsansätze im direkten sozialen Umfeld inspirieren.

Eher kompensatorisch als therapeutisch ist heil- und sonderpädagogisches Handeln, wenn es *unterrichtet*. Den Begriff des Unterrichts verwendet Kobi nicht beschränkt auf schulischen Unterricht, sondern als Oberbegriff heil- und sonderpädagogischen Handelns. Hierzu zählt etwa die Förderung, die nicht direkt auf Heilung aus ist, sondern darauf, dass Behinderungen „Mittels Ausweich- und Überbrückungsstrategien bezüglich ihrer beschränkenden Auswirkungen ausgeglichen oder doch gemildert werden“ (ebd.) können. Auch wenn der von Kobi gewählte Begriff des Unterrichts für diese Form kompensatorischen Handelns nicht gut geeignet erscheint, wären auch technische Lösungen auf dieser Handlungsebene zu verorten. Eine Verbindung zwischen Technik und Pädagogik besteht trotzdem, da pädagogisches Handeln dann, wenn es auf Kompensation

abzielt, in gewisser Weise technisch wird. Stöhr, der auf diesen Aspekt hinweist, spricht deshalb auch von Unterrichtstechnik (Stöhr 2023, 77), was sich einerseits auf die Funktion dieser Handlungsform, andererseits auf die Art ihrer Reflexion als Ziel-Mittel-Relation bezieht. Pädagogisches Handeln, das am Individuum und seinen Fertigkeiten und Eigenschaften ansetzt, um Brüche in dessen Umweltbeziehungen zu kompensieren (Unterrichten im Sinne Kobis), lässt sich so gesehen als eine Form von Sozialtechnologie deuten.

Die Handlungsform der *Kultivation* (Kobi 2010, 45), die schließlich dem nahekommt, was wir als heil- und sonderpädagogisches Handlungskonzept auf der Basis einer Heil- und Sonderpädagogik als responsive Kulturwissenschaft vorschlagen wollen, grenzt sich nicht nur von den ersten beiden Formen ab. Kobi behauptet sogar, dass Kultivation (und nicht Therapie oder Unterricht) mit einem heil- und sonderpädagogischen Handlungsverständnis am engsten verwoben ist. Dieses Handlungskonzept zielt darauf ab „Devianzen und Erwartungswidrigkeiten im Sosein eines Menschen als systemisches Integral dem Persönlichkeitsganzen des betroffenen Individuums und dieses seinerseits der Sozietät einzugliedern“ (ebd.). Kurz gesagt, zielt ein solches Handeln auf „personale[...] Identitätsfestigung und Integration“ (ebd.).

So, wie Kobi den Begriff der Integration hier gebraucht, nämlich einerseits bezogen auf Eingliederungsprozesse auf der Ebene von Individuum und Gesellschaft, andererseits in einem psychologischen Sinne der personalen Integration als Identitätsfestigung, lässt sich dieses Verständnis (wenn sicher auch nicht ganz reibungslos) mit unseren Darlegungen zur Subjektivierung verbinden. Weil soziale und personale Integration wechselseitig aufeinander bezogen sind, zielt pädagogisches Handeln nicht nur darauf, die desintegrierenden, exkludierenden und zersetzenden Effekte gesellschaftlicher und kultureller Formationen auf individueller Ebene zu reparieren oder zu kompensieren, sondern auch darauf, an den Normstrukturen, den impliziten Erwartungen selbst anzusetzen, die zur Verbesonderung und Exklusion von Menschen mit Behinderung führen. Es geht, kurz gesagt, um eine Veränderung der Kultur oder, wie wir es später auf den Begriff bringen wollen, um eine *Veränderung der Beziehung zum Anderen*.

Wenn dieser Begriff hier überhaupt angemessen erscheint, ist diese Form des Handelns *heilsam* also weder in einem therapeutischen noch kompensatorischen Sinn, als vielmehr in einem bestimmten Verständnis von Ganzheit. Der Begriff ‚ganz‘, wie er etwa in dem mit ‚heil‘ etymologisch verwandten englischen Wort ‚whole‘ oder dem altgriechischen ‚holos‘ anklingt, bezieht sich hier nicht auf ein bestimmtes Menschenbild. Menschenbilder sind selbst Kulturprodukte und gerade dann, wenn sie mit dem Anspruch der Ganzheitlichkeit einhergehen, besonders problematisch, weil ganzheitliche Deutungen einerseits keinen Raum für alternative Sichtweisen lassen, andererseits letztlich immer auch mit normativen Ideen von Perfektibilität operieren. Im diametralen Gegensatz hierzu geht es bei dieser Form des Handelns jedoch gerade darum, den beschädigenden Effekten

entgegenzuwirken, die Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster auf Basis solcher Ideen auf individuelle Selbst-, Mit- und Weltverhältnisse ausüben.

Kulturelle Aspekte spielen in diese Problemkonstellation insofern hinein, als es bestimmte Ordnungen, Herrschafts- und Normstrukturen sind, durch die betroffene Personengruppen als abweichend, auffällig, unerwünscht, defizient oder deviant erscheinen. Heil- und sonderpädagogisches Handeln als Kultivierung zielt dementsprechend primär auf den Versuch, eine Kultur der Akzeptanz und Wertschätzung von Differenz und Variabilität der Seins- und Lebensweisen zu etablieren. Zu diesem Zweck ist eine kulturwissenschaftliche Reflexion hilfreich, die einerseits auf die Wirklichkeitsmächtigkeit solcher Ordnungen aufmerksam macht, andererseits jedoch ebenso deren Kontingenz aufdeckt und somit einen Raum für andere Wahrnehmungen, Denkweisen und Umgangsformen öffnet.

Besonders fruchtbar wird hier der Reflexionszusammenhang von kulturwissenschaftlichen Einsichten und solchen der responsiven Phänomenologie. Behinderung kann in diesem Zusammenhang nämlich in einem doppelten Sinne als responsives Phänomen verständlich gemacht werden. Einerseits wird Behinderung auffällig als etwas, das mit kulturell verankerten Ordnungen des Erwartens und der Bewertung bricht. In der Folge ziehen Phänomene der Behinderung negative Reaktionen und Antworten auf sich, die exkludierend und desintegrierend auf das Selbstverhältnis und die Beziehungsstrukturen betroffener Menschen wirken. Andererseits sind betroffene Menschen solchen Zuschreibungen nicht widerstandslos ausgeliefert. Zwar können sie sich ihnen nicht entziehen, jedoch bleiben ihnen im besten Fall Antwortspielräume, durch die sie Einfluss darauf nehmen können, wie und als was sie sich selbst wahrnehmen und wie und als was sie wahrgenommen werden. Diese Erweiterung sperrt sich also gegen entmündigende Viktimisierungsdiskurse, die betroffene Menschen in eine passive Rolle drängen und etwa behinderte Körper nur noch als Produkt gesellschaftlicher Einschreibungen wahrzunehmen vermögen. In der responsiven Differenz einer Antwort- und Ordnungslogik, darin also, dass in der Erfahrung stets mehr Sinn, mehr Antwortmöglichkeiten stecken, als in den Ordnungen normativen Erwartens aufgeht, steckt die Chance, Sinn- und Bedeutungsverschiebungen, Umbesetzungen und Veränderungen vorzugreifen bzw. anzustoßen.

Diese Chance der Initiierung von Veränderungen, Umbesetzungen und Verschiebungen ist von Vertreter:innen der Behindertenrechtsbewegung sowie der Disability Studies längst erkannt und auf vielfältige Weise ergriffen worden. Zu nennen sind etwa die breitgefächerten Erträge, die theoretische und empirische Forschungsarbeiten der Disability Studies hervorgebracht haben. Diese sind in diesem Sinne auch als kreative Antworten interpretierbar, als welche sie die Logik von Ordnungen unterminieren, die sich in festgefahrenen Erklärungsmustern, Bewertungen und Umgangsformen sowie in einem feststehendem Wissen, bzw. Wissen-Macht-Konfigurationen (Dispositive) über Behinderung manifestieren.

So stellt Tobin Siebers in seiner Studie *Disability Aesthetics* (2010) heraus, dass unförmige, beschädigte, zerstückelte Körper in der modernen Kunst um Harmonie, körperliche Integrität und Gesundheit kreisende, selektive und exklusive [...] Vorstellungswelten sprengen und einen erweiterten Möglichkeitsraum sinnlich erlebbar machen. Er schreibt: „At a certain level, objects of art are bodies, and aesthetics is the science of discerning how some bodies makes other bodies feel. Art is the active site designated to explore and expand the spectrum of humanity that we will accept among us“ (Siebers 2010, 10).

Zu nennen sei hier auch das vielbemühte Beispiel des ‚Krückenschlags‘, der sich zu Beginn der 1980er Jahre im Rahmen des „Internationalen Jahres der Behinderten“ ereignete. „Als Franz Christoph den damaligen Bundespräsidenten Carl Carstens bei der Eröffnung mit seiner Krücke schlug, stellte er nicht nur das Bild des ‚dankbaren Krüppels‘ in Frage, sondern zog gleichzeitig das der ‚edlen Helfenden‘ in Mitleidenschaft“ (Tervooren 2007, 177). Dieses Ereignis lässt sich als eine subversive Form des Antwortens auf ein Angesprochensein, eine bestimmte Form der Adressierung oder Subjektivierung interpretieren, die, indem sie mit einer Norm bricht, diese zugleich in ihrer Kontingenz aufdeckt. Es handelt sich, kurz gesagt, um einen Einbruch in die Normalität, durch den Selbstverständliches erschüttert und Verschiebungen im responsiven Sinngeschehen möglich werden (vgl. zu dieser Interpretation Stöhr 2023, 135).

In diesem Sinne lautet unser Vorschlag, heil- und sonderpädagogisches Handeln als kulturwissenschaftlich reflektierte Responsivität zu verstehen. Ein solches Handeln will, indem es durch eine eingeübte Haltung der Zurückhaltung Antwortspielräume eröffnet (vgl. Stöhr 2023, 174), transformativ auf das Wechselverhältnis von Subjekt und Gesellschaft wirken. Zwar – und dies haben wir im letzten Kapitel deutlich gemacht – besteht eine Pointe der kulturwissenschaftlichen Reflexion ebenso darin, dass sich die Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin wie als Profession auch als Machtinstrument zur Herstellung und Reproduktion von Ordnung kritisch reflektieren muss. Indem sie das tut, kann sie vielleicht ebenso ein Instrument zur Transformation von Ordnungen sein.

Kobi jedenfalls scheint behaupten zu wollen, dass die Heil- und Sonderpädagogik mit ihrem besonderen Interesse an außerordentlichen Phänomenen und in ihrer Ausrichtung auf Menschen, die oft aus dem Raster bestehender Ordnungen fallen, eine in diesem Sinne subversive und transformative Programmatik in gewisser Weise schon immer zu eigen ist. In diesem Sinne zielt heil- und sonderpädagogisches Handeln auf eine Veränderung von Kultur, ausgehend von ihren Grenzen und Gegenbegriffen: „Zur Kultur [...] gehört [...] neben der Harmonie die Disharmonie, neben der Gesetzlichkeit die Anomie, neben der Ordnung auch die Anarchie, neben der Kunst auch der Kitsch usw. Desgleichen sind auch dem Torsohaften, dem Fragmentarischen und dem Unvollendeten [sic.] – kulturelle Impulse zu danken [...]“ (Kobi 2010, 46). Marquard zitierend führt Kobi weiter aus, dass Kultur im Allgemeinen und die Kultivierung heil- und sonderpädagogischer

Zugänge in diesem Sinne einen entscheidenden Beitrag zur „Sänftigung der Ein-
falt durch Vielfalt“ (Marquard zit. n. Kobi 2010, 46) leisten könne. Auch wenn wir
uns kritisch von der Semantik dieses Zitats distanzieren, die nahelegt, Behinde-
rung mit Negativvarianten von Kultur gleichzusetzen, können wir doch in einem
wertfreieren Sinn anschließen und zustimmen, dass es um eine Veränderung von
Ordnung im Ausgang von Außerordentlichem geht, also um eine Betonung von
Vielfalt und Differenz gegen homogene Ordnungskonzeptionen.

Die Einsicht, dass kulturelle Veränderungen zunächst im eigenen (Hand-
lungs-)Umfeld gestiftet werden können und dass sich der Wirkradius individu-
ellen Handelns kaum darüber hinaus erstrecken mag, heißt nicht, dass sich der
Anspruch des Handelns damit gleichsam auf diesen engen Kreis beschränkt.
Schließlich würde ein Handeln, dass sich in den Untergrund abgeschotteter
Handlungsräume zurückzieht, um dort Sonderkulturen zu schaffen, die verbind-
lichen Ziele der Realisierung von Inklusion und Teilhabe unterlaufen. Vielmehr
verbindet sich hier lokales Handeln mit globalen Ansprüchen zu einer durchaus
subversiven Programmatik. Inklusives Handeln bedeutet in diesem Sinne pa-
radoxer Weise das Festhalten an Idealen bei einer gleichzeitig realistischen und
nüchternen Einschätzung der konkreten Verwirklichungsmöglichkeiten.

6 Viertes Zwischenfazit: Rekonstruktion und Veränderung der Beziehung zum Anderen

Unser Versuch, Heilpädagogik als Kulturwissenschaft zu begreifen, meint keine
Neuaufgabe einer Allgemeinen Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik. Viel-
mehr wurde eine übergreifende kritisch-reflexive Perspektive aufgezeigt, die ei-
nerseits die Heil- und Sonderpädagogik selbst und ihren zentralen Gegenstand
zum Thema macht. Andererseits wurde versucht, die Disziplin als eine insofern
in einem normativen Horizont stehende Unternehmung zu begreifen, als es deren
Aufgabe und Ziel ist, den pädagogischen Umgang mit Menschen mit Behinderun-
gen und deren komplexe sozio-kulturellen Einbettungen zu reflektieren, zu ge-
stalten und erforderlichenfalls zu verändern. Im Zentrum unseres Entwurfs einer
Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft steht die Untersuchung der
Frage, wie kulturelle, historische und gesellschaftliche Prozesse unsere Wahrneh-
mung von Behinderung und unser Denken und Handeln angesichts von Behinde-
rung formen und regulieren. Mit diesem zentralen Fokus geht es darum, wissen-
schaftliches und praktisches Wissen mit seinen Sinnzuschreibungen, Deutungs-,
Erklärungs- und Begründungsmustern zu rekonstruieren und zu erhellen, wie es
in unsere Vorstellungen, unser Denken, unser Wissen über Behinderung eingeht
und sich zu institutionalisierten Praktiken verdichtet.

Das Spezifische dieses im Kern metatheoretischen und reflexiven Zugangs besteht in der unauflösbaren Verflechtung und Verknotung von reflektierender Instanz, reflektiertem Gegenstand bzw. Themenkomplex und dem kulturellen Bedingungsgefüge, in das die Konstitution von Disziplin und Gegenstand eingebettet sind. Da es kein Außen zur Kultur gibt, ist die Kultur selbst der Rahmen, innerhalb dessen und in Bezug auf den die kritisch-reflexive Wendung stattfindet. Auch ist diese zugleich theoriegeleitete und theoriegenerierende Reflexion aufgrund ihrer Als-Struktur uneinholbar nachträglich, perspektivisch begrenzt, von ‚blinden Flecken‘ durchsetzt und prinzipiell nicht abschließbar. Ebendeshalb ist die Kritik der Kulturwissenschaften an den die Reichweite wissenschaftlicher Erkenntnisse begrenzenden kulturell-historischen Bedingungsgefügen immer auch auf die Kulturwissenschaften selbst zurückzuwenden. Pointiert formuliert besteht die wichtigste Aufgabe dieser nicht abschließbaren Reflexion darin, die reibungslose Normalität unseres Wahrnehmens, Denkens und Handelns zu irritieren und zu stören (vgl. Dederich 2006).

Rekonstruktion und Veränderung der Beziehung zu Menschen mit Behinderungen erfordern eine Offenhaltung des wissenschaftlichen Blicks auf den anderen Menschen und die Etablierung eines machtkritischen Bewusstseins in Disziplin und Profession. Nachdem Foucault die Verwicklung von Macht und Wissen offengelegt hat, ist es schlechterdings nicht mehr möglich, Monopole auf die Deutung der Lebenswirklichkeit von Personen anzumelden, die auf der Objektivität der Erkenntnisse oder wissenschaftlicher Autorität gründen.

Der phänomenologische Aspekt des von uns vorgeschlagenen Reflexionsrahmens besteht hier in der permanenten Vergewisserung, dass jede Form wissenschaftlicher Rationalisierungen stets auf die Erfahrung von jemandem zurückgeht, in der *etwas* je schon eine bestimmte Bedeutung oder einen Sinn *als etwas* angenommen hat. Der kulturwissenschaftliche Aspekt besteht in der Erinnerung daran, dass die Weise, *wie* und *als was* Erfahrung gedeutet und sinnfällig wird, in die tiefen Sinnschichten unserer kulturellen und historischen Existenz eingelassen ist. Die *Ordnung der Dinge*, die sich als das innere Gesetz ihrer Erscheinung ausgibt (vgl. Foucault 1974), geht aus einer Verschränkung von Wissen und Macht hervor. Wissenschaft ist und bleibt ein besonders machtvoll Instrument der Wahrheitsproduktion.

Im Gegensatz zum kritisch-dekonstruktiven Still ziehen wir daraus jedoch nicht die Konsequenz, dass der Wissenschaft lediglich ein Programm der Selbstkritik und Selbstsubversion bleibe. Vielmehr fordern wir mit der Verankerung auch der Kulturwissenschaften in einer responsiven Phänomenologie eine Rückbesinnung auf die vorgängige Erfahrung. Das schließt eine kritische Analyse der auch kulturell vermittelten Genese von Sinn und Bedeutung sowie der Machtstrukturen mit ein, die hier hineinspielen. Aber auch diese machtkritische Selbstbesinnung der Wissenschaft ist, wie wir zuvor schon mit Blick auf

die Frage nach der Möglichkeit der Kritik dargelegt haben, zurückzuführen auf Vorgängiges in der Lebenswelt.

Teil IV: Heil- und Sonderpädagogik als ethische und politische Wissenschaft

In diesem vierten und letzten Teil kehren wir zu den bereits andiskutierten normativen bzw. ethischen Implikationen der Veränderung des Verhältnisses zum Anderen zurück, um sie weiter zu entfalten. Sich mit dieser zentralen Frage nach ethischen Aspekten der pädagogischen Praxis zu befassen, bedeutet keine Rückkehr zur normativen Pädagogik. Gleichwohl ist die Weise, wie Lehrkräfte und pädagogisch Tätige mit den ihnen anvertrauten Menschen umgehen, ethisch nicht neutral. Es mag trivial klingen, aber angesichts der weit verbreiteten normativen Abstinenz der Disziplin und des Stillschweigens zu Fragen der pädagogischen Ethik bzw. eines Professionsethos gilt es zu betonen, dass pädagogisches Handeln eine explizite normativ unterfütterte Orientierung braucht. Dies gilt zum einen, weil pädagogisches Handeln auch darauf ausgerichtet ist, (wie auch immer begründete) werthaltige Ziele zu erreichen. Und es gilt zum anderen, weil pädagogische Interventionen auf sehr unterschiedliche Weisen verletzungsmächtig sein können und daher stets legitimationsbedürftig bleiben. Was aber sind ethische Anhaltspunkte und Kriterien für eine gelingende Gestaltung des Verhältnisses zum Anderen in pädagogischen Kontexten?

Unsere Antwort auf diese Frage will keine auf substanzielle Regeln oder Prinzipien hinauslaufende pädagogische Ethik ausformulieren. Vielmehr geht es uns auch hier darum, einen ethischen *Reflexionsrahmen* zu umreißen, der so offen formuliert ist, dass er auf höchst unterschiedliche Fragestellungen oder Probleme übertragen werden und kontextsensibel angewendet werden kann. Übertragen bedeutet demnach nicht, dass ein ethisches Regelsystem einfach zur Anwendung kommt; es bedeutet, eine gegebene Problemlage ethisch zu reflektieren und in jeder Situation aufs Neue der Frage nachzugehen, wie ein verantwortbares Antworten auf diese Problemlage aussehen könnte.

Wir werden der Reihe nach und in fließenden Übergängen die Themen *Sorge*, *Verantwortung*, *Anerkennung* und *Gerechtigkeit* behandeln. Diese vier Begriffe bezeichnen unterschiedliche Dimensionen des Verhältnisses zum Anderen und stehen in einem zum Teil spannungsreichen, zum Teil komplementären Verhältnis zueinander, in dem sie sich ergänzen, begrenzen, widersprechen und korrigieren. Wie wir an verschiedenen Stellen deutlich machen werden, impliziert das spannungsreiche Verhältnis dieser irreduziblen Dimensionen zueinander, dass auch das ethische Verhältnis zum Anderen durch diese Spannungen gekennzeichnet ist. In pädagogischer Hinsicht und bezogen auf unser Begriffsdreieck *Erfahrung*, *Wissen* und *Handeln* geht es letztlich um die Frage, wie es möglich ist, dem

singulären Anderen trotz aller systemischen Zwänge, institutionellen Restriktionen, praktischen Antinomien usw. gerecht zu werden.

1 Sorge

Wir gehen von der Prämisse aus, dass im Zentrum pädagogischer, helfender und heilender Berufe immer ein wie auch immer geartetes Interesse am Wohlergehen anderer Menschen besteht. Dabei bestreiten wir nicht, dass sich dieses Interesse am Wohlergehen des Anderen mit Eigeninteressen verbindet, dass biografische Erfahrungen, eigene Bedürfnisse, Gratifikationserwartungen und anderes mehr eine bedeutende Rolle bei der Wahl solcher Berufe spielen. Ebenso wenig bezweifeln wir, dass, wie man anhand der Geschichte der schulischen Sonderpädagogik und der außerschulischen Heilpädagogik zeigen kann, viele Gründungen von Institutionen zum Teil einem sozialkaritativen oder pädagogischen Impetus folgten, zum Teil aber auch sozialhygienisch und bevölkerungspolitisch motiviert waren. Sehr vereinfacht ausgedrückt lässt sich die Geschichte der Disziplin als Vexierbild zwischen humanitären Ideen, pädagogischen Innovationen und Inklusionsbestrebungen einerseits und systematischer Ausgrenzung und Gewaltausübung andererseits rekonstruieren (vgl. Jantzen 1982; Möckel 2007; Ellger-Rüttgardt 2008; Hänsel 2006; Falkenstörfer 2020).

Dennoch sind pädagogische, helfende und heilende Berufe in der Gegenwart, so viel man an ihnen kritikwürdig finden mag, auf andere Menschen hin zentriert. Deshalb gilt es, trotz aller Gebrochenheit, möglicher Ambivalenzen, Überforderungen usw., dieser Zentrierung auf Andere hin auf die Spur zu kommen. Wir tun das nachfolgend im Zeichen der Sorge, weil die Heil- und Sonderpädagogik es mit Menschen in erschwerten, beeinträchtigten und beeinträchtigenden Lebenslagen zu tun hat und das pädagogische Moment/der pädagogische Impetus oftmals mit medizinischen, psycho- und sozialpädagogischen bzw. sozialtherapeutischen, helfenden, assistierenden und pflegerischen Tätigkeiten einhergeht (vgl. Stinkes 2002). So unterschiedlich diese Tätigkeiten sein mögen und so sehr sie mitunter auch in Spannung zueinander geraten können, so klar ist doch, dass es ihnen in einem weiten Sinn verstanden um das Wohlergehen einer in sich sehr heterogenen Personengruppe geht. Diesen gemeinsamen Fokus fassen wir nachfolgend unter dem Begriff der Sorge, die sich phänomenologisch als ein Grundmodus des menschlichen In-der-Welt-Seins fassen lässt (vgl. Heidegger 2001).

1.1 Drei Modi der Sorge

Die Sorge „durchdringt unser Verhalten zu den Dingen, zu anderen und zu uns selbst“ (Waldenfels 2019, 293). Als „Grundzug der Lebenspraxis“ (Krantz 1995, 1086) gehört die Sorge zu den Modi, wie wir auf uns selbst, Andere und die Welt bezogen sind, ohne dass damit bereits eine normative Aussage oder eine moralische Forderung verbunden wäre. Der Grundmodus der Sorge ist das Sichsorgen: Eine Situation oder ein anderer Mensch affiziert uns derart, dass wir um jemanden oder etwas besorgt sind oder uns veranlasst sehen, uns fürsorglich um jemanden oder etwas zu kümmern (vgl. Waldenfels 2019, 293). In der heil- und sonderpädagogischen Theorie gibt es eine Traditionslinie, die das Gegenstands- und Handlungsfeld im Ausgang von diesem pathischen Ereignis, in dem jemand von einer Sorge um jemanden ergriffen ist, zu konstituieren versucht (Rössel 1931; Hanselmann 1941, Moor 1965).³⁴

In seinem Buch *Der gute Arzt* weist Klaus Dörner auf eine „fundamentale Doppelbedeutung“ (Dörner 2001, 25) der Sorge hin, in der sich drei Modi der Erfahrung spiegeln. Der erste Modus der Sorge ist „der Kummer, der Gram, die Krankheit bzw. Unruhe, Angst, quälender Gedanke, die jemand hat und durch die er umgetrieben wird und in Not geraten ist“ (ebd.). Der zweite Modus ist die Sorge, „die ich mir bereite angesichts eines Anderen, der in Sorge ist“ (ebd.). Dieser Modus schließt die Bemühung um jemanden ein, der oder die der Sorge bedarf. Hier fügt Dörner an, dass die Semantik der Sorge „sowohl die Seite des Erleidens als auch der Tätigkeit, die auf diese Seite bezogen ist“ (ebd.) umfasst. Der dritte Modus schließlich betrifft die Art und Weise, wie dies geschieht. Er „kommt in vielen wortstämmigen Adjektiven zum Ausdruck wie „sorglich, sorgsam, sorgfältig, das heißt besorgt, aufmerksam, genau, auch ängstlich, vor allem achtsam“ (ebd.).

1.2 Leiblichkeit und Responsivität der Sorge

Ausgangs- oder Ankerpunkt dieser drei Modi der Sorge ist das leibliche Selbst (vgl. Schnell 2017). Es ist im Sinne der philosophischen Anthropologie einerseits unbestimmt und entwicklungs offen, andererseits verletzbar und endlich. Das leibliche Selbst verkörpert eine mit der Geburt gegebene Möglichkeit und ist zugleich vielfältigen Gefährdungen – durch Krankheit, Gewalt, Krieg, Unfälle, Deprivation, Entrechtung, Entwürdigung usw. – ausgesetzt. Zugleich ist es, wie Merleau-Ponty sagt, „mundan“: Es ist in der Welt und in seiner Körperlichkeit zugleich auch

34 Siehe kritisch zu diesem Ansatz Jantzen (1987); (1990); Kobi (1993); Greving/Ondracek (2020). Zum aktuellen Diskurs der Fürsorge in der Heil- und Sonderpädagogik siehe auch Falkenstörfer (2020), die historische und ethische Kritik am Konzept der Fürsorge aufnimmt und es gleichzeitig unter veränderten Vorzeichen zu rehabilitieren versucht.

Teil der Welt. In seinem „Zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty 1966, 419 ff.) ist es stets auch auf Anderes bezogen und lebt sein Leben mit Anderen in der Welt. Entscheidend ist, dass im leiblichen Selbst „Selbst-, Fremd- und Weltbezug“ (Schnell 2017, 44) miteinander verschränkt sind. Aus diesem Grund ist das leibliche Selbst nicht nur auf vielfältige Weise verletzbar, sondern selbst auch empfänglich für und berührbar durch andere Menschen und ihre Verletzbarkeit. Von hier aus gesehen folgt die Sorge auf eine Affektion, das heißt ein Getroffenwerden, das dem leiblichen Selbst als „Frage, Anspruch, Anfrage“ (Dörner 2001, 26) eine Antwort abverlangt. Im Vollzug der Erfahrung erweist sich Sorge als affektiv grundierte Antwort des leiblichen Selbst auf eine selbst erfahrene oder bei einem anderen Menschen oder auch einem Kollektiv wahrgenommene Situation der Gefährdung, Unsicherheit, Not, Bedrängnis, Belastung usw. Dem Affiziertwerden durch einen anderen Menschen wohnt nicht nur ein Moment des Selbstentzugs inne (meine Sorge um den Anderen beginnt anderswo), sondern auch der Stellvertretung (ich tue etwas an Stelle von oder für jemandem/n) (vgl. Ackermann/Dederich 2012; Stinkes 2012; Waldenfels 2019, 299). Dieser phänomenologische Zugang macht deutlich, dass die Sorge weder allein auf eine Art reaktive Disposition eines Subjekts noch auf eine Eigenschaft eines Anderen zurückgeführt werden kann, sondern einem intersubjektiven Zwischenraum entspringt.

1.3 Grenzen der Sorge

Obwohl die Sorge, wie unsere erste Annäherung deutlich macht, den Anderen stets einschließt, ist immer wieder darauf hingewiesen worden, dass, wie das Beispiel der Empathie zeigt (vgl. Breyer 2013), die Reichweite der Sorge um den Anderen begrenzt ist. In der Regel ist sie auf ein mehr oder weniger selektives und exklusives politisches oder gemeinschaftliches „Wir“ bezogen. Historisch gesehen nimmt diese Selektivität und Exklusivität in ihren drastischsten Formen die Gestalt von eugenischen, rassistischen, völkischen oder auch ableistischen Ideologien an. Das zeigt, wie Sabine Hark betont, dass Sorge „keine unbedarfte, gradlinige, gar unschuldige Praxis“ (Hark 2021, 212) ist, sie kann „sehr unterschiedlich angeeignet und operationalisiert“ (ebd., 209) werden; Sorge kann dazu genutzt werden zu selektieren, „wer dazu gehört und wer nicht, für wen wir uns verantwortlich fühlen und Empathie empfinden sollen, wer welcher Art Aufmerksamkeit wert ist und wer legitimerweise diskriminiert wird, wer Anerkennung verdient und wem sie verweigert wird“ (ebd., 208).

Im Rahmen von Subjektkonzeptionen, die Selbstinteresse, Eigennutz, Selbsterhaltung usw. als dominierende Motive menschlichen Fühlens, Denkens und Handelns veranschlagen, wird der Zusammenhang von Selbst- und Fremdsorge in Frage gestellt oder aufgelöst. Zumindest wird die Sorge als *Resonanz auf Andere* auf die Menschen begrenzt, die uns nah sind und die wir als Unseresgleichen

anerkennen. Wie beispielsweise völkische oder ethnische Kollektivismen besonders drastisch vor Augen führen, schwindet die Sorge um den Anderen, wenn dessen Fremdheit und Andersheit nicht mehr wahrgenommen, gewürdigt oder als abzulehnende Differenz gedeutet wird (vgl. Waldenfels 2019, 297). Noch in Heideggers *Sein und Zeit* (Heidegger 2001) erfolgt der Zugang zu den Anderen, wie Levinas kritisiert, im Ausgang vom eigenen Sein; der Sorge des Daseins um sich selbst kommt ein Vorrang gegenüber der Sorge um Andere zu. Zudem fehlt „eine mittlere Form einer helfend begleitenden Fürsorge, wie sie uns schon in der sokratischen Maieutik begegnet und wie sie alltäglichen und institutionellen Formen der Sorge zugrunde liegt“ (Waldenfels 2019, 298).

1.4 Sorge und Alterität

Die Würdigung des Anderen als Anderen findet sich in ihrer konsequentesten Form in der Philosophie der Alterität von Levinas. Levinas denkt das Selbst bzw. das Subjekt radikal vom Anderen her. Er zeigt, dass das Primat des Subjekts hin-fällig wird, „wenn der fremde Anspruch meiner Initiative vorausgeht und meine Bedürfnisse durchkreuzt, und zwar unausweichlich, was besagt, dass mein eigenes Wort eine Form der Antwort ist und dass es von anderswoher kommt“ (Waldenfels 2019, 299). Hierdurch wird die Frage aufgeworfen, auf welche Weise das Subjekt an dem beteiligt ist, was in gegebenen Situationen geschieht. Wie wir in Teil II gezeigt haben, weist jede Erfahrung, auch die Erfahrung der Sorge, ein Moment des Pathos auf: Sorge beruht auf einem Widerfahrnis, sie wird an-gestoßen und in Gang gesetzt durch ein Getroffenwerden, durch eine Affektion. Etwas drängt sich meiner Aufmerksamkeit auf, zieht mich an oder stößt mich ab, versetzt mich in Unruhe, verlangt nach einer Stellungnahme oder Intervention (vgl. Waldenfels 2006b, 108). Die genaue Betrachtung von Situationen, Gegebenheiten oder Ereignissen, die jemanden in Sorge versetzen und ihn oder sie zu sorgsamem Handeln veranlassen, zeigt, dass das Ich nicht als Urheber:in seiner Interaktionen und Handlungen gesehen werden kann. Vielmehr antwortet es auf etwas, das ihm widerfährt oder es betrifft.

1.5 Primat der Ethik

Damit wird klar, warum Levinas die Beziehung zum Anderen, noch vor der episte-mischen oder hermeneutischen Ebene des Erkennens und Verstehens, als primär ethisch fasst: Es ist das Affiziert-werden durch jemanden oder etwas, die Auffor-derung, etwas zu tun oder sich zu positionieren, das Nicht-Umhinkönnen, auf einen Anspruch zu antworten, das Levinas dazu veranlasst, Subjektivität im Aus-gang vom Ethischen zu begreifen (vgl. Levinas 1992; 2022, s. a. Seitz 2016). Ethi-

sche Subjektivität ist insofern heteronom, als sie sich dem Ausgesetztsein gegenüber dem Anspruch eines Anderen verdankt.

Das bedeutet aber nicht, dass die Grenze zwischen Ich und Du aufgehoben wäre, dass Eigenes und Fremdes sich ineinander auflösten. Jedoch nimmt das Subjekt, wie Waldenfels sagt, eine veränderte Struktur an: Etwas begegnet mir, betrifft und affiziert mich, und zwar unausweichlich. Diese Unausweichlichkeit unterläuft den Gegensatz zwischen Freiheit und Notwendigkeit: „Was mir nolens volens geschieht, ist kein Akt, den ich vollziehe, es wird zum Akt, den ich vollziehe, oder zur Handlung, die ich vollführe, indem ich so oder so darauf antworte“ (Waldenfels 2006b, 109). Wie für andere Modi der Erfahrung bedeutet dies für die Sorge, dass die Disjunktion von objektiven Gegebenheiten (z. B. jemand braucht Hilfe beim Tragen einer Last) und subjektiven Handlungsweisen (z. B. ich eile herbei und biete meine Unterstützung an) hinfällig wird. Das, was wir als Sorge bezeichnen, ist an eine spezifische Art des Affiziertwerdens und eine Antwort auf diese Affektion gebunden.

2 Verantwortung

Mit dieser Analyse ist die Schwelle zum ethischen Gehalt der Sorge und somit der Übergang zwischen einer Phänomenologie der Sorge und einer Ethik der Verantwortung erreicht, wie sie von Levinas entwickelt wurde. Wie der Begriff der Antwort in jenem der Verantwortung enthalten ist, sind die Motive der responsiven Phänomenologie und der Phänomenologie der Verantwortung eng ineinander verschlungen. Im Folgenden werden wir also in abwechselnder Bezugnahme auf Levinas und Waldenfels die Aspekte der Sorge, Verantwortung und Responsivität miteinander verknüpfen.

2.1 Sorge als responsives Geschehen, radikale Andersheit und Verantwortung

Aus der phänomenologischen Betrachtung der Sorge ergibt sich, dass sie auf der Ebene der Leiblichkeit und Sinnlichkeit ansetzt, auf eine Affektion zurückgeht und responsiv zu verstehen ist. Wie das Pathos überhaupt entspringt die Sorge einer „diesseits von Gut und Böse“ (Waldenfels 2006b, 274) anzusiedelnden „prä-normativen Sphäre“ (ebd.), deren Vieldeutigkeit und Unbestimmtheit nur durch nachträgliche Setzungen vereindeutigt werden kann. „Der fremde Anspruch, der im Blick, in der Geste, im Anruf des Anderen leibhafte Gestalt annimmt, ist weder berechtigt noch unberechtigt. [...] Ein An-Spruch im doppelten Sinne von Anspruch *an jemanden* und Anspruch *auf etwas* zeichnet sich aus durch jene Unausweichlichkeit, diesseits von Sein und Sollen [...]“ (Waldenfels 2006b, 131).

Der diesseits von Sein und Sollen angesiedelte Anspruch ist dennoch kein neutrales, mich indifferent lassendes Ereignis. Er betrifft unausweichlich mich, ohne dass ich ihn gewählt hätte, und er verlangt mir etwas ab. Wie auch immer ich ihn aufnehme und darauf antworte, ist diese meine Antwort auf nicht-reziproke Weise an den Anspruch – ein Wort, eine Geste, ein Blick, ein Verstummen – gebunden: Selbst in der Zurückweisung wird das Zurückgewiesene als das, worauf die Antwort erfolgt, nicht zunichte gemacht. Dabei spielt es, wie Levinas betont, keine Rolle, wer dieser Andere ist, ob er mir vertraut oder fremd ist. Die Affektion, das Angesprochenwerden durch den Anspruch oder Appell gehen der Identifizierung des Anderen als ein spezifischer Jemand mit distinkten Eigenschaften voraus.

Relative und radikale Andersheit: In diesem Zusammenhang ist zwischen relativer und radikaler Andersheit zu unterscheiden (vgl. Ricken/Balzer 2007; Bedorf 2011). Relative Andersheit verweist auf kontextabhängige und an Kriterien gebundene Differenzen, die anhand eines Vergleichsmaßstabs, eines tertium comparationis, beobachtbar sind. In diesem Sinn ist die soziale Existenz des Menschen ganz maßgeblich durch relative Differenzen bestimmt. Wir begegnen anderen Menschen immer als einem konkreten Jemand mit einer bestimmten physischen und vergeschlechtlichten Gestalt, einem Aussehen und einem Ausdruck, der uns anzieht oder abstößt usw.

Diese Feststellung relativer Differenzen ist unerlässlich, wenn es darum geht abzuwägen, *wem* gerechterweise *was* zusteht, etwa in Bezug auf Gesundheitsleistungen, sozialstaatlicher Unterstützung oder Förderung im Bereich von Erziehung und Bildung. Jedoch sprengt der Mensch, wie Levinas zeigt, in ethischer Hinsicht den Rahmen kontextueller Identifizierungen und Differenzierungen. Dies verweist auf die nicht näher bestimmbare, sich mir entziehende radikale Andersheit des Anderen. *Nicht näher bestimmbar* heißt, dass der Andere nicht in einer kognitiven oder sozialen Totalität aufgeht: Weder ist er identisch mit dem, was ich von ihm weiß und glaube verstanden zu haben, noch ist er deckungsgleich mit all den sozialen Kategorien, anhand derer die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen markiert werden. Er entzieht sich einer letztlich gewaltförmigen Festlegung auf ein *so und nicht anders*. In diesem Sinne heißt es bei Thomas Bedorf: „Radikal anders – unendlich – ist der Andere genau in dem Sinne, dass sein Erscheinen als solches, das Dass seines Auftretens, mit dem Wie der Rollen und Milieus nicht in eins zu setzen ist“ (Bedorf 2010, 138).

Irreziprozität und radikale Andersheit: Jedoch läuft radikale Andersheit weder auf eine Indifferenz noch auf eine dualistische Trennung von Ich und Anderem hinaus. Vielmehr betont Levinas, dass mich dieser andere Mensch gerade in seiner radikalen Andersheit etwas angeht. Seine Gegenwart bricht als Anspruch in die Immanenz meiner Selbstbezüglichkeit ein und verlangt mir eine Antwort ab, und zwar nicht nur unabhängig davon, wer oder was der oder die Andere ist, sondern auch unabhängig davon, ob ich seinen oder ihren Anspruch gutheiße oder nicht

(vgl. Levinas 2011). Das ethische Verhältnis zwischen mir und Anderem ist insofern durch eine nicht einholbare Irreziprozität bestimmt (vgl. Dziabel 2017). Das Ich oder Selbst wird durch den Anderen in dieses Verhältnis eingesetzt, ohne es gewählt zu haben. Levinas geht so weit, von der Verantwortung als „der wesentlichen, primären und grundlegenden Struktur der Subjektivität“ (Levinas 1992, 72) zu sprechen: Subjektivität ist „ursprünglich ein Für-den-Anderen“ (ebd., 73). Es ist diese nicht substituierbare Verantwortung für den Anderen – eine Verantwortung, „die ich menschlicherweise nicht ablehnen kann“ (ebd., 78) und die den Einzelnen einzig macht. Levinas beschreibt die Verantwortung als „Geiselnhaft“, womit er ihre Unbedingtheit, ihren nicht zurückweisbaren Aufforderungscharakter zum Ausdruck bringt. „Diese Vorladung zur Verantwortung zerreißt die Formen des Allgemeinen, in denen sich mein Wissen, meine *Kenntnis* über den anderen Menschen diesen mir als Ähnlichen vorstellt; um mich im Antlitz des Nächsten als für ihn *verantwortlich*, und solcherart für einzig – und erwählt, zu entdecken“ (Levinas 2022, 33.).

Verantwortung bei Butler und Jonas: Folgen wir Butler (2003) – in ihren Schriften aus den frühen 2000er Jahren ist Levinas eine maßgebliche philosophische Referenz –, ist das sich meiner vollständigen Kontrolle entziehende Ausgesetzt- oder Ausgeliefertsein des leiblichen Selbst an den Anderen nicht nur die maßgebliche Quelle der Verletzbarkeit, sondern auch die der unauflösbaren moralischen Verbundenheit mit dem Anderen und damit der Ursprung der Verantwortung für diesen Anderen. Daher sind das Ausgeliefertsein an den Anderen, die Verletzbarkeit des leiblichen Subjekts und die Verantwortung auf unentwerrbare Weise miteinander verschränkt. Mit Hans Jonas könnte man sagen, Verantwortung sei „die als Pflicht anerkannte Sorge um ein anderes Sein, die bei Bedrohung seiner Verletzlichkeit zur ‚Besorgnis‘ wird“ (Jonas 1979, 391). Auch bei Jonas findet sich – bei allen Unterschieden zu Levinas – ein Hinweis auf die pathische und responsive Seite der Verantwortung. Sie ist eine Resonanz auf die „Furcht um den Gegenstand der Verantwortung“ (ebd.), eine Furcht, die dem Wissen um die Verletzbarkeit und Endlichkeit des „Gegenstandes“ der Verantwortung entspringt.

Grenzen der radikalen Verantwortungsethik: Nun ist vielfach bemerkt worden, dass das radikale Verständnis von Verantwortung, wie es Levinas vertreten hat, auch Probleme nach sich zieht bzw. Fragen aufwirft. Hierzu gehört, was Levinas mit dem bereits erwähnten Bild der „Geisel“ zum Ausdruck bringt: Was genau folgt aus der (in diesem Fall ethischen) Unterwerfung unter den Anderen? Diese Unterwerfung kann nicht nur als Zurückweisung der Idee der moralischen Autonomie verstanden werden, sondern sie scheint auch die Möglichkeit einer begrenzten und selektiven Offenheit für den Anderen und damit einer Distanznahme ihm gegenüber zu tilgen. Sich von dem Anspruch des Anderen abgrenzen zu können ist jedoch eine Voraussetzung und Möglichkeitsbedingung dafür, darüber nachzudenken, wessen er tatsächlich bedarf, welche seiner Ansprüche gerechtfertigt sind und welche nicht. Entsprechend notiert Burkhardt

Liebsch, dass die gegenwärtige Sozialphilosophie die Frage vernachlässige, „ob und wie Wege zum Anderen zu bahnen sind, auf denen es entscheidend darauf ankommt, wie das Selbst dessen Anspruch wahrnimmt, wie es ihn ein- oder mitfühlend nachvollzieht und sich ihm dem entsprechend zuwendet. Speziell Levinas erweckt den Eindruck, als läge der Sinn der Zuwendung zum Anderen in dessen Anspruch selbst schon eindeutig begründet und als erfordere er keinerlei Rücksicht auf das Selbst“ (Liebsch 2013, 328).

Die Grenzen von Levinas' Verständnis von Verantwortung liegen also paradoxerweise in ihrer Entgrenzung und Grenzenlosigkeit. In diesem Sinn werden wir nachfolgend auf den Begriff des *Mundanen* zurückkommen, der schon in der Unterscheidung verschiedener Formen der Kritik Anwendung fand, und von einer mundanen Verantwortung sprechen.

2.2 Radikale und mundane Verantwortung

Während Levinas das ‚Dass‘ der Verantwortung – das nichtgewählte In-die-Verantwortung-gerufen-Werden durch den Anderen – als unbedingt gegeben sieht, bleibt offen, wie die Verantwortung konkret ausgestaltet werden kann. Levinas begründet also, dass ich in der Schuld des Anderen stehe, ohne Auskunft darüber zu geben, was ich ihm schulde. Wir haben hier immer wieder auf eine grundlegende Einsicht der responsiven Phänomenologie hingewiesen, dass nämlich Erfahrung bedeutet, etwas *als* etwas zu erfahren, was wiederum impliziert, dass die mich affizierende Person oder Situation und der Sinn bzw. die Bedeutung, die sie jeweils in meiner Erfahrung annimmt, niemals ganz zur Deckung kommen können. Hierin liegt eine grundlegende Spannung: Einerseits wäre die Verantwortung nicht radikal, wenn sich der Anspruch immer auf einen bestimmten Sinn eingrenzen ließe. Wenn sich unsere Verantwortung gegenüber Anderen immer klar beziffern ließe, wäre sie nur relativ: Sie ließe sich auf- und gegenrechnen und unter günstigen Umständen auch vollständig ‚einlösen‘. Andererseits ist es nur möglich auf einen Appell oder Anspruch zu antworten, wenn diesem Appell oder Anspruch ein konkreter Sinn gegeben werden kann. Aus diesem Grund gibt die radikale Verantwortung, von der Levinas spricht, alleine keine Antwort auf die Frage, wozu uns genau die Verantwortung verpflichtet. Weil Levinas' fundamentales ethisches Verantwortungskonzept in seiner Unbedingtheit nicht konkretisiert, was genau ich dem Anderen schulde, lässt es die Frage unberücksichtigt, ob es praktische Grenzen der Verantwortung gibt.

Insofern ist es notwendig, zwischen *radikaler* und *mundaner* Verantwortung zu unterscheiden, ohne dabei die eine gegen die andere auszuspielen. Wenn wir also im Folgenden nach der Möglichkeit einer mundanen Verantwortung fragen, weisen wir die radikale Verantwortung nicht zurück; vielmehr geht auch die mundane Verantwortung auf den unbedingten, nicht abweisbaren Anspruch des Ande-

ren zurück. Analog zum Modus mundaner Kritik verstehen wir unter mundaner Verantwortung eine insofern relative Verantwortung, als sie sich auf bestimmte Lebens- oder Handlungszusammenhänge bezieht, etwa die Familie, die Politik, das Heilen, das Wirtschaften oder das Recht. Es ist gerade keine totale, umfassende Verantwortung, sondern eine plurale in dem Sinne, dass sie sich an kontextuell oder situativ wechselnden Abwägungskriterien und Maßstäben bemisst. Wie die mundane Kritik greift sie „in einen Prozess ein [...], dessen Voraussetzungen sie niemals einholt“ (Waldenfels 1985, 127). Unsere Überlegungen zur mundanen Verantwortung kommen also dem Versuch gleich, Levinas' Ethik auf den Boden der Lebenswelt zurückzuholen, indem die Ansprüche des Anderen in die endlichen Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge des Alltags eingebettet werden, in denen allein sie konkrete Formen annehmen, erfüllt und verfehlt werden können, ohne dabei jedoch das Untilgbare und Uneinholbare der radikalen Verantwortung zu trivialisieren.

Wir versuchen uns der mundanen Verantwortung mit drei Zwischenschritten anzunähern. Zunächst machen wir einige kursorische Anmerkungen zu Verantwortungsdiskursen in der Philosophie und Soziologie. Sodann nähern wir uns der Verantwortung negativ an, indem wir feststellen, was Verantwortung nicht ist. Schließlich gehen wir auf institutionalisierte Verantwortungen ein. Dass Verantwortungen in Form von Zuständigkeiten, Befugnissen, Rechenschaftspflichten und Haftungen vielfach geregelt sind, ist ein wichtiger Teil der Lebenswelt. Zugleich werden wir zeigen, dass die mundane Verantwortung nicht in diesen institutionalisierten Formen aufgeht.

Verantwortung als Problemtitel: Der im 20. Jahrhundert stetig zunehmende Rekurs auf die Verantwortung kann unter anderem dadurch erklärt werden, dass etwa Konzeptionen wie die „Pflicht“ wegen ihrer rigiden Untertöne und der mit-schwingenden Fremdbestimmung nicht mehr zeitgemäß erscheinen und „die Bezugnahme auf übernommene Gepflogenheiten oder standardisierte Normenkataloge nicht mehr ausreicht, um mit den vielfältigen Anforderungen einer hochkomplexen Welt angemessen umgehen zu können“ (Flatscher 2016, 129).

Es ist aber auch zu konstatieren, dass die Verantwortung, betrachten wir ihre Verwendungsweisen in der späten Moderne, auf eigentümliche Weise doppelgesichtig ist. Auf der einen Seite finden wir soziologische Phänomene wie eine gewisse Eigendynamik gesellschaftlicher Entwicklungen, die Anonymisierung von Handlungsketten sowie schwer steuerbare Prozesse in Organisationen und Systemen, die die effektiven Handlungsoptionen sozialer Akteure, auch solcher in leitenden Positionen, mehr oder weniger begrenzen. Anders gesagt: Obwohl wir in einer größtenteils menschengemachten Welt leben (und nicht in einer, die uns das Schicksal oder Gott auferlegt haben), scheinen wir – insbesondere, wenn es um die Lösung von Problemen großer Organisationen oder der Gesellschaft insgesamt geht – nur sehr begrenzt über Steuerungsmöglichkeiten zu verfügen, die mit vorhersehbarer Sicherheit zum gewünschten Ziel führen.

Tatsächlich erweist es sich insbesondere auf der gesellschaftlichen Makroebene oft als schwierig, konkreten, als verursachend identifizierbaren Akteur:innen die Folgen von Handlungen zuzuschreiben. Auf der anderen Seite lässt aber genau diese Anonymisierung von Handlungsketten und Handlungsfolgen sowie die Eigendynamik von Systemen den Ruf nach Verantwortung laut werden (vgl. Vogt 2016) – bis hin zur Überstrapazierung des Verantwortungsbegriffs oder zur Moralisierung von gesellschaftlichen Diskursen, vor der schon Luhmann (1990) eindringlich gewarnt hat. Denn Moralisierung führt ihrerseits paradoxerweise oft zu einer „Diffusion von Verantwortungszuschreibungen“ (Vogt 2016, 10), die die Identifikation, Spezifizierung und Adressierung von konkreten Rechenschaftspflichten eher schwächt als stärkt. Daher droht der Appell an die Verantwortung in der Gegenwart zu einer ins Leere laufenden Geste zu werden. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, soll der Verantwortungsbegriff davor bewahrt werden, zu einer appellativen oder anklagenden Formel zu werden, ihn möglichst genau auszuloten.

Verantwortung als vierstellige Relation: Formal gesprochen ist Verantwortung eine vierstellige Relation:³⁵ a) Jemand ist b) für jemanden oder etwas c) vor einer Instanz d) in Bezug auf ein Wertesystem verantwortlich (vgl. Bayertz 2010, 2861). Die Instanz und das Wertesystem fungieren dabei als eine Art Kontrolle. Diese vierstellige Relation markiert „die soziale Grammatik der Verantwortung“ (Vogt 2016, 22). Nach Werner (2002) ist Verantwortung eine Bezeichnung für eine „Praxis des ‚Für-etwas-Rede-und-Antwort-Stehens‘“ (Werner 2002, 521).

Dabei kommt über die genannte vierstellige Relation hinausgehend bei der Zuschreibung von Verantwortung eine zeitliche Komponente ins Spiel. Die erste Variante besagt, dass jemand im Sinne einer Zuständigkeit zu etwas verpflichtet ist (prospektive Verantwortung; „schließe bitte die Tür hinter dir, sonst rennt Paul wieder auf die Straße“); in der zweiten Variante schreibt er Personen oder Gruppen eine rechtfertigungsbedürftige Verursachung von bestimmten Wirkungen zu, das heißt von Handlungsfolgen (retrospektive Verantwortung; „Paul hat Brandblasen, weil du ihm heißen Tee über die Hand gegossen hast“). Jedoch ist Verantwortung nicht nur auf kausale Wirkzusammenhänge im engeren Sinn zu beziehen, weil auch Unterlassungen rechenschaftspflichtige Folgen haben können („Weil du die Tür nicht geschlossen hast, ist Paul auf die Straße gelaufen und wurde angefahren“). Diese beiden Zuschreibungsmöglichkeiten, also die prospektive und die retrospektive, sind durch normative Standards miteinander verknüpft, deren Einhaltung durch eine Instanz – das Gewissen, das Recht, die Heimaufsicht usw. – gewährleistet werden soll. „Nur weil und insofern prospektive Verantwortlichkeiten – oder Pflichten – bestehen (z. B. der Bademeister prospektiv für das Leben des Schwimmers verantwortlich ist), können Personen

35 Es gibt auch Entwürfe, die Verantwortung als fünfstellige Relation fassen, etwa Loh (2017).

für deren Verletzung retrospektiv verantwortlich ‚gemacht‘ werden (wie z. B. der Bademeister für den Tod des Schwimmers)“ (Werner 2002, 522).

Gesinnungs- und Verantwortungsethik: Eine der bekanntesten Konzeptionen von Verantwortung stammt von Max Weber (1992), der im Kontext der politischen Soziologie zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik unterscheidet, die nach seiner Auffassung in einem nicht auflösbaren Gegensatz zueinander stehen. Während die – bei Weber negativ konnotierte – Gesinnungsethik an Werten und daraus resultierten Pflichten orientiert ist, die mehr oder weniger ohne Rücksicht auf die Handlungsfolgen den Maßstab der Handlungsbeurteilung bilden, ist die Verantwortungsethik eine konsequentialistische Ethik, der zufolge Politiker:innen für die Folgen ihrer Handlungen geradestehen haben. Das verlangt von ihnen, sich der Tugend der Klugheit zu befleißigen und mögliche Handlungsfolgen besonnen abzuwägen. Dieser eng gefasste Verantwortungsbegriff hat den Vorteil, eine recht klare Zurechenbarkeit von Handlungsfolgen zu gewährleisten. Er hat aber den Nachteil, dass Verantwortung nur punktuell auf einzelne Handlungsfolgen zugeschrieben werden kann. Offen bleibt dabei die Frage, inwieweit, in welchem Umfang und in welchen Grenzen Menschen sich selbst Verantwortung zuschreiben bzw. sich verantwortlich fühlen.

Dem engen Verantwortungsbegriff von Weber steht der bereits skizzierte sehr weit gefasste und ganz anders begründete von Emmanuel Levinas gegenüber. Levinas hatte nicht die Absicht, ethische Prinzipien oder materiale Normen zu begründen oder spezifische Bereichsethiken zu entwerfen. Einerseits gibt es im Anschluss an seine Philosophie ein Übermaß an Verantwortung, andererseits bleibt es im Einzelfall schwierig zu bestimmen, welchen Ansprüchen des Anderen auf der Basis einer begründbaren moralischen Verpflichtung zu folgen ist. Bei Levinas heißt es dazu: „Der Wille ist frei, diese Verantwortung zu übernehmen, wie es ihm gefällt; er ist nicht frei, diese Verantwortung selbst abzulehnen“ (Levinas 2008, 317). Das heißt: Unabweisbare Verantwortung und meine Freiheit bilden keinen Widerspruch (vgl. Vogt 2016).

Daher ist über Levinas' fundamentalethische Begründung der Verantwortung hinausgehend zu fragen: Wie kann ich wissen, wozu genau ich dem Anderen gegenüber verpflichtet bin und welchen Ansprüchen ich zu genügen habe? Wie kann die Verantwortung ausgestaltet werden? Bevor wir uns einer möglichen Antwort nähern, wollen wir kurz darauf hinweisen, was Verantwortung nicht ist.

Was Verantwortung nicht ist: Verantwortung festzustellen bedeutet nicht, wie wir bereits betont haben, Probleme oder Handlungszusammenhänge zu moralisieren. Sie gebietet uns nicht, dass wir uns eine an unverrückbaren Prinzipien orientierte und zu Dogmatik neigende Moral zulegen sollen. Verantwortung kann nicht auf bloße Handlungsfolgen reduziert werden noch erschöpft sie sich in dem, wozu ich rechtlich verpflichtet bin und wofür ich haftbar gemacht werden kann. Darüber hinaus ist sie weder identisch mit einem Handeln gemäß den Standards einer Berufsethik noch ist sie ein Algorithmus für die Lösung von Pro-

blemen. Entsprechend heißt es in einem Text von Jacques Derrida: „Die Behauptung, eine verantwortliche Entscheidung müsse sich nach einem Wissen richten, scheint zugleich die Bedingung der Möglichkeit der Verantwortung (man kann eine verantwortliche Entscheidung nicht ohne Wissen und Bewusstsein fällen, ohne zu wissen, was man tut, aus welchem Grund, mit welcher Absicht und unter welchen Bedingungen man es tut) und die Bedingung der Unmöglichkeit der sogenannten Verantwortung (wenn eine Entscheidung gemäß einem Wissen getroffen wird, das zu befolgen oder zu entwickeln sie sich begnügt, so ist das keine verantwortliche Entscheidung mehr – es ist eine technische Umsetzung eines kognitiven Dispositivs, die bloße maschinelle Entfaltung eines Theorems) zu definieren“ (Derrida 1994, 353). In diesem Zitat deutet sich auch eine fundamentale Paradoxie der Verantwortung an: Sie ist einerseits Ausdruck einer nicht tilgbaren Verpflichtung, andererseits kann sie aber auch als Ausdruck einer widerspenstigen radikalen Freiheit verstanden werden, weil sie sich, wie Zygmunt Bauman sagt, „einer Codifikation, Formalisierung, Sozialisierung und Universalisierung widersetzt“ (Bauman 1995, 87).

Verantwortung ist schließlich auch nicht, was die Vereinnahmung durch eine neoliberale Politik bzw. technokratisch unterfütterte steuerungspolitische Interessen aus ihr zu machen versucht haben. Diese Entwicklung hin zu einer „Doppelung von administrativer, technokratischer Zurechnung und Steuerung mit moralischer Indienstnahme unter ein und demselben Begriff“ (Kuhlmann/Ricken 2017, 141) hat in der Pädagogik zu einer höchst problematischen Verwischung der „Grenzen zwischen den vermeintlichen Opponenten neoliberaler Steuerung und reformpädagogischer Subjektemphase“ (ebd.) geführt. Diese Fassung, die Verantwortung für den Anderen in Selbstverantwortung transformiert, ist weder mit unserem Verständnis des Subjektbegriffs noch mit seiner sozialphilosophischen Einbettung vereinbar.

Institutionalisierte Verantwortung: Wir haben schon darauf hingewiesen, dass wir mit der mundanen Verantwortung eine Form adressieren, die in den lebensweltlichen Erfahrungs- und Handlungszusammenhängen ihren Platz hat. Diese Zusammenhänge der Lebenswelt sind einerseits durch Habitualisierungen, Konventionen, soziale Normen und Werte gekennzeichnet, andererseits auch durch mehr oder weniger formalisierte Regelungen. In Institutionen verdichten sich diese formalisierten Regelungen in Organigrammen, Weisungshierarchien, Zuständigkeiten und Verfahrensprotokollen und anderem mehr. Die institutionalisierte Verantwortung, die die Form von Zuständigkeiten, Befugnissen, Pflichten, Haftungen usw. annimmt, ist ein wesentlicher Aspekt der Lebenswelt und somit auch der mundanen Verantwortung. In einem an Widersprüchen, Paradoxien und Antinomien reichen Feld wie jenem, in dem sich die pädagogisch Tätigen mit der Bestimmbarkeit und Unbestimmbarkeit, der Sicherheit und Unsicherheit, der Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit ihres Handelns konfrontiert sehen (vgl. Burghardt/Zirfas 2018, 9), und dies in spezifischen Handlungskontexten

mit jeweiligen Eigenlogiken, Problemlagen und interpersonalen Konstellationen, bietet eine derart geregelte Verantwortung eine unverzichtbare Orientierungshilfe. Neben der mehr oder weniger starken Formalisierung von Verantwortung in Institutionen gibt es darüber hinausgehende Professionsethiken, die bestimmte Werte, ethische Prinzipien und einen als verpflichtend eingestuften normativ eingegrenzten Handlungsrahmen vorgeben.

Idealerweise greifen die institutionalisierten Formen und die Professionsethik ineinander. Sie bieten eine Orientierung im Hinblick auf „den materiellen *Gehalt*, die *Adressaten* und die moralische und rechtliche *Richtigkeit* der Ansprüche“ (Vossenkuhl 2000, 675). Verantwortung im Kontext professionellen Handelns ist nicht ohne eine möglichst klare „Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Ebenen von Zuständigkeiten und Graden von Verbindlichkeit, nicht zuletzt die Unterscheidung zwischen Vorrangigem und Nachgeordnetem“ (Vogt 2016, 14) zu realisieren. Mit anderen Worten: Es ist wichtig, dass möglichst klar ist, welche Rollenverantwortung die einzelnen Mitarbeiter:innen in ihrer jeweiligen Position und Funktion haben, wer zu welchen Entscheidungen und Handlungen befugt oder gar verpflichtet ist, wer für was haftbar gemacht werden kann, wer wem gegenüber Rechenschaft schuldig ist usw.

Die institutionalisierten Formen von Verantwortung definieren auf einer auch personalrechtlichen Ebene nicht nur ethische Mindeststandards, sondern implizieren auch, wo die Grenzen der jeweiligen Verantwortung liegen. Sie umschreiben einerseits prospektiv, wofür jemand in ethischer Hinsicht zuständig ist, und andererseits retrospektiv, für welche Handlungsfolgen jemand geradezustehen hat. Pädagogische Verantwortung hat demnach also eine institutionelle bzw. organisationsbezogene Ebene, die sehr wichtig ist, um Verantwortungsdiffusion, Konflikte um Zuständigkeiten und immer wiederkehrende Diskussionen zu vermeiden.

Obwohl die institutionalisierten Formen der Verantwortung eine regulative und ermöglichende Struktur institutionellen und professionellen Handelns bilden, geht die mundane Verantwortung hierin nicht auf. Stellt man sich ein Handeln vor, das lediglich nach Zuständigkeiten, Befugnissen und Normen gerichtet ist und Verfahrensprotokollen folgt, reduziert sich dieses Handeln auf schlichte Regelbefolgung. In Extremfällen kann ein solches Handeln kafkaeske Formen annehmen. Man denke an Behördenmitarbeiter:innen, deren gesamtes Tun und Unterlassen durch Paragraphen geregelt ist, sodass ihnen jegliches Gespür für Widersprüche und jede Fantasie für unbürokratische und kreative Antworten abgeht. Zygmunt Bauman hat in seiner Studie *Dialektik der Ordnung – Die Moderne und der Holocaust* (1992) gezeigt, wie sich der Umschlag der Verantwortung für den Anderen in eine irresponsive technisch-formale Verantwortung vollzog und schließlich in eine buchstäblich mörderische „Ethik des Gehorsams“ mündete.

Mundane Verantwortung: Mundane Verantwortung gründet in der responsiven Erfahrung einer Situation als eine, in der etwas von jemandem getan werden

muss, ohne dass bereits geregelt oder festgelegt wäre, was zu tun ist. Im Gegensatz zu geregelterm Handeln setzt mundane Verantwortung also die Möglichkeit des spontanen Eingehens auf situative Ansprüche voraus. Wenn wir von einer lebensweltlich verankerten mundanen Verantwortung sprechen, schließt dies ein, dass sie sich zunächst nicht aus expliziter Reflexion oder einem rationalen Begründungsrahmen speist, sondern aus der Erfahrung und aus dem, was für uns selbstverständlich ist. Wir bieten einem älteren Herrn den Sitzplatz im Bus an, trösten ein weinendes Kind, schreiten ein, wenn sich jemand in einer bedrohlichen Lage befindet, helfen jemandem auf, der neben uns über den Treppenabsatz stolpert, tragen einer Person den Schlüssel nach, den sie in der Bahn hat liegen lassen, überspielen das als peinlich empfundene Schweigen nach einer blamablen Äußerung unseres Gesprächspartners mit einem Witz, halten jemanden zurück, der neben uns unachtsam auf die Straße läuft. All dies tun wir nicht aus expliziten Gründen, sondern weil es eben für uns *selbstverständlich* ist, so zu handeln.

Wie bei der mundanen Kritik bildet die Lebenswelt zugleich den Bezugs- als auch Orientierungsrahmen: Die Lebenswelt ist sowohl der Ort, auf den das verantwortliche Handeln bezogen ist, als auch der Rahmen, dem die Maßstäbe dieses Handelns abgewonnen werden. Damit steht die mundane Verantwortung auch in einem gewissen Gegensatz zu universalistischen und prinzipienethischen Verantwortungskonzeptionen, die bei der Bemessung der individuellen Verantwortung kaum Rücksicht darauf nehmen, was sich überhaupt in der situativen Sichtweite und Reichweite verantwortlich handelnder Subjekte befindet. Mit der Rede von der mundanen Verantwortung wird der Maßstab der *Lebenswelt* an das Handeln angelegt, der nicht zwingend verallgemeinerbar und universal ist, gleichwohl aber eine relative, das heißt eine lokale und situative Geltung hat. In der Einsicht, dass etwas so, wie es sich in meiner Erfahrung zeigt, nicht in Ordnung ist, und dass ich daran etwas ändern kann und ändern sollte, zeigt sich meine mundane Verantwortung.

Gleichzeitig ist es eine alltägliche Erfahrung, dass derlei Handlungen keineswegs für alle selbstverständlich sind. Offensichtlich bemerken nicht alle, dass sich ein vermutlich obdachloser Mensch, der auf der Parkbank liegt, seit verdächtig langer Zeit nicht mehr gerührt hat. Insofern mundane Verantwortung in der Lebenswelt fundiert ist, beruht sie auf eingespielten Wahrnehmungs-, Denk- und Antwortgewohnheiten. In die mundane Verantwortung spielen demnach auch die Sedimente ethischer Reflexionen hinein, die sich beispielsweise als besondere Aufmerksamkeit und Sensibilität habitualisieren. Hier können sich die Ergebnisse des Nachdenkens über ethische Maximen und universale moralische Prinzipien durchaus niederschlagen, vorausgesetzt, ethische Reflexionen werden nicht nur als intellektuelle Betätigung, sondern mit einer gewissen pragmatischen Tiefe und lebensweltlichen Verankerung vollzogen.

Wie ich in der mundanen Kritik Anstoß an etwas nehme, noch ehe ich explizieren kann, woran ich mich inwiefern störe, bin ich in der mundanen Verantwortung durch etwas in die Pflicht genommen, noch ehe ich explizieren kann, worin meine Pflicht besteht und wodurch sie sich begründet. Da es aber keineswegs sicher ist, ob und wie ich antworte, ist in normativer Hinsicht zunächst nichts gewonnen. Deshalb müssen wir einen Schritt weitergehen und fragen, ob sich in der Erfahrung Gründe für ethisches Handeln finden lassen.

Pathos, Ethos und Haltung: Betrachten wir die genannten Beispiele genauer, dann zeigt sich, dass sich in ihnen pathische Ereignisse des Anstoß-Nehmens oder In-Anspruch-genommen-Seins mit einer Empfangs- und Antwortbereitschaft verwickeln, die wir als Ethos oder Haltung bezeichnen können (vgl. Hogrebe 2019, 56–60). Diese Haltung oder dieses Ethos ist das Produkt vergangener Erfahrungen und meiner Reflexion auf diese Erfahrungen, die sich in Form einer geschärften Aufmerksamkeit sedimentiert haben, mit der ich den Erfahrungen in zukünftigen Situationen in gewisser Weise vorgreife, ohne sie vorwegzunehmen. Beispielsweise habe ich in der Zeitung gelesen, dass eine obdachlose Person am helllichten Tage in einem vielbesuchten Stadtpark gestorben ist und mich erschüttert gefragt, wieso niemand zu Hilfe geeilt ist. Dass ich auf die reglose Person auf der Parkbank überhaupt aufmerksam werde, die ansonsten im Hintergrund meiner fokussierten Aufmerksamkeit bliebe, verdankt sich diesem vorgreifenden Nachdenken.

Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang von einem Ethos der Sinne, womit er meint, dass „die Frage danach, wie wir leben sollen, welche Ansprüche auf uns warten, wie Verbindlichkeiten und Verletzungen entstehen [...], bereits auf der Ebene des Hinhörens und Hinsehens, auf der Ebene der Sinne beginnen“ könne (Waldenfels 2000a, 388 f.). Es handelt sich demnach um eine bestimmte Form der Antwortbereitschaft als Verantwortungsbereitschaft. Diese *Responsibilität* lässt sich wie ein Sinn – Waldenfels spricht auch vom „leiblichen Responsorium“ (ebd., 365 f.) – schärfen und sensibilisieren. Die Reflexion als eine konzentrierte Bewegung des Zurückgehens auf präreflexive Erfahrungen einhergehend mit dem Versuch, diese Erfahrung nicht bereits voreilig auf festgelegte Bedeutungen und Interpretationen festzuschreiben, sondern sich in Erinnerung zu rufen, was überhaupt als dieses oder jenes erfahren wurde, scheint geeignet, um außerhalb einer Situation Formen des Hinsehens und Hinhörens zu kultivieren.

Professionelle Verantwortung als reflektierte Haltung: Professionelle pädagogische Verantwortung lässt sich vor diesem Hintergrund als ein besonders geschulter Verantwortungssinn bestimmen, als eine nicht erzwingbare Haltung und eine Weise, das eigene Handeln und die systemische Einbettung dieses Handelns zu reflektieren. Die Reflexion erfüllt jedoch nicht nur den Zweck, zukünftigen Situationen vorzugreifen, eine Haltung zu gewinnen, die ein bestimmtes, wünschenswertes Aufmerksam-Werden und Handeln meinerseits wahrscheinlicher macht (vgl. Menth 2022). Dies scheint eher ein Nebeneffekt der Reflexion zu sein,

deren primärer Zweck ja eigentlich darin besteht, mir nachträglich Rechenschaft über mein Verhalten abzugeben. Selbst wenn radikale Verantwortung ihrerseits insofern grundlos ist, als sie sich nicht aus rationalen Erwägungen ergibt oder verwerfen lässt, ist das konkrete Handeln (oder Unterlassen) rechenschafts- und damit begründungspflichtig. Indem ich über erfahrene Situationen vor dem bestimmten thematischen Hintergrund pädagogischer Gesichtspunkte nachdenke, verdichtet sich das Ergebnis solcher Reflexionen bestenfalls zu einem professionellen Ethos, das mich in zukünftigen Situationen auf bestimmte Weise empfänglich und antwortbereit für etwas macht, das einer besonderen Form des pädagogischen Eingehens bedarf. Insofern greifen Ethos und Pathos in der mundanen Verantwortung ineinander. Mundane Verantwortung erwächst demnach aus dem Wechsel von Erfahrungen, die ich mache, und der Reflexion auf diese Erfahrungen. Sie lässt sich als eine vorwissenschaftliche Weise begreifen, sich Menschen, Dingen, Situationen, Problemlagen, Konflikten oder schwierigen Entscheidungssituationen sowohl im spontanen Handeln als auch in der reflexiven Rückbesinnung auf dieses Handeln anzunähern und ihnen zumindest in ihren wichtigsten Facetten oder Aspekten gerecht werden zu wollen.

Wie aber können wir wissen, ob das, was an uns herangetragen wird, was uns eine gegebene Situation abverlangt, tatsächlich verpflichtenden Charakter hat? Und wie können wir wissen, wozu uns diese Situation verpflichtet? Um dies zu klären, schlagen wir vor, zwei Ebenen von Verantwortung zu unterscheiden: die Ebene der Vis-a-vis-Situationen und die der politischen Stellvertretung.

2.3 Pädagogische Verantwortung als Ethik der Sorge in Vis-a-vis-Situationen

Pädagogische Verantwortung ist also gleichermaßen eine Haltung und eine durch Reflexion geschulte Weise, dem anderen Menschen zu begegnen und auf die von ihm artikulierten Ansprüche zu antworten. Sie ist insofern Ausdruck einer Kultur der Sorge, die ihren Ursprung nicht in einem souveränen Subjekt hat, sondern beim Anderen beginnt und mir etwas abverlangt – bevor es durch Regeln, definierte Rechte und Pflichten und dergleichen eingeebnet und in geordnete Bahnen gelenkt wird. Wenn wir in den Erfahrungs- und Handlungskontexten der Heil- und Sonderpädagogik von Haltung sprechen, meinen wir damit eine grundsätzliche Offenheit gegenüber anderen Menschen, auch dann, wenn sie mich befremden, irritieren, an meine Grenze bringen, vielleicht wütend machen und abstoßen.

Reflexive Entflechtung von Selbst- und Fremdbezug: Um dies zu erkennen, müssen wir uns den Menschen und den situativen wie lebensweltlichen Kontexten, in denen sie uns begegnen, offen, behutsam und achtsam nähern und auf geduldige Weise lernbereit sein. Diese Annäherung bewegt sich demnach nicht nur auf den

Anderen zu, sondern stellt eine Art Dezentrierungsbewegung dar, die es ermöglicht, nicht nur den Anderen wahrzunehmen, sondern auch mich selbst in den Blick zu bekommen: Inwiefern prägen meine situativen Gestimmtheiten, meine Gefühle und Gedanken, Vorurteile, inwiefern prägen die Erwartungen, die ich sowohl an den Anderen als auch an mich selbst richte, meine Bezugnahme?

So gesehen basiert Verantwortung auf dem Ethos einer Aufmerksamkeit, die sich von den eigenen Erwartungen und Richtigkeitsvorstellungen freizumachen sucht. Diese Form der vorbehaltlosen Aufmerksamkeit wird vor allem in der Begegnung mit Menschen auf die Probe gestellt, die befremdlich oder abstoßend wirken, die Irritationen und Ärger auslösen, bei denen wir an eine Grenze des Verstehens und Weiterwissens stoßen. Deshalb erfordert eine solche Aufmerksamkeit ein hohes Maß an Selbstreflexion: Die Befremdung, Irritation, der Ärger oder Ekel, den der Andere in mir auslöst, sagen zunächst etwas über mich aus. Insofern ist der Andere, wie Pfeffer sagt, ein „Spiegel des eigenen Leibes“ (1987, 114).

Verletzungsmächtigkeit und Verantwortung: Ein weiterer Aspekt der Aufmerksamkeit ist ein hohes Maß an Sensibilität für die Vulnerabilität des Menschen und die Verletzungsmächtigkeit des eigenen Handelns sowie institutioneller Strukturen (vgl. Zirfas 2017): eine Sensibilität für verletzende Gesten, Blicke, institutionalisierte Praktiken und Ordnungen, für erniedrigende und herabwürdigende Adressierungen des Anderen und für alle Formen direkter und indirekter, offener und subtiler, personaler oder struktureller Gewalt. In dieser Hinsicht geht es darum zu erfassen, was die Würde eines Menschen in einer gegebenen Situation verletzen könnte und wie er vor diesen Verletzungen geschützt werden kann. Dies impliziert die Achtung seiner Rechte und die Vermeidung von paternalistischen Übergriffen, die vermeintlich zum Wohle des Anderen erfolgen, ihn jedoch entmündigen und in Abhängigkeit halten bzw. eine solche Abhängigkeit herstellen. Dies ist, wenn man so will, die negative Seite der Verantwortung.

Orientierung am Wohl und an den Bedarfen des Anderen: Des Weiteren meint Verantwortung die Pflege einer Aufmerksamkeit für das, was dem Wohl des anderen Menschen dient, welche Art von Unterstützung, welchen Zuspruch, ggf. auch welcher konkreten medizinischen oder psychosozialen Hilfen, welcher pädagogischen Entwicklungsimpulse hin zu einem Mehr an Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Teilhabe er bzw. sie bedarf. Dies schließt angemessen dosierte Forderungen und Zumutungen ebenso ausdrücklich ein wie das Nachdenken über die Frage, inwieweit die sorgende Zuwendung in der Gefahr steht, zu einer Form der Kontrolle über den Anderen zu werden oder ihn in eine „Schutzhafte der Nächstenliebe“ (Dörner 1999) zu nehmen. Pädagogische Verantwortung umfasst daher notwendig eine Achtsamkeit für die Resonanzen bzw. Antworten der betreffenden Menschen ebenso wie die Bereitschaft, diese beim weiteren Vorgehen

so weit wie möglich zu berücksichtigen.³⁶ Hier schließt ein weiterer wichtiger Aspekt pädagogischer Verantwortung an, nämlich die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen professionellen Kompetenzen.

Selbstsorge und Achtsamkeit: Schließlich ist noch die Selbstsorge zu nennen: Sorge für den Anderen muss mit der *Sorge um sich* ausbalanciert werden, um eine auf Dauer schädliche Selbstüberforderung oder Selbstaussbeutung zu vermeiden (vgl. Schnell 2017, 52ff). „Verantwortung, die ihre Grenzen nicht kennt, wird paternalistisch oder totalitär“ (Vogt 2016, 15). Ohne Zweifel birgt die große Nähe zwischen Selbst und Anderem, wie sie in Sorge-Beziehungen gegeben sein kann, die Gefahr der Vermengung einer Sorge um mich und einer Sorge um den Anderen. So kann ich etwas, das mich selbst unterschwellig beunruhigt oder beängstigt, auf projektivem Weg beim Anderen wahrnehmen, fürsorglich bearbeiten und zu bewältigen suchen. Auch deshalb ist Achtsamkeit ein konstitutives Element der Sorge (vgl. Dörner 2001). Sie verhindert, dass ich mir den Anderen aufgrund meiner eigenen Sorgen gleichmache und aneigne. Auch in dieser Hinsicht ist die Selbstsorge von größter Bedeutung.

Pädagogische Verantwortung in Vis-à-vis-Situationen beruht aber nicht nur auf Achtsamkeit und einer individuellen Haltung zum anderen Menschen und der konkreten Begegnung mit ihm; sie ist stets auch institutionell, sozial, ökonomisch und politisch eingebettet. Verantwortung muss einerseits den gegebenen sozialen und institutionellen Kontext mit einbeziehen, andererseits muss sie diesen Kontext, durch den sie in bestimmte Bahnen gelenkt und eingehegt wird, reflektieren, etwa das vorherrschende Menschenbild, das die praktische Arbeit anleitende Verständnis von Behinderung oder Beeinträchtigung, geltende Normen und Werte und Gestaltungsspielräume und Ressourcen, die den Mitarbeitenden zur Verfügung stehen oder auch vorenthalten werden. Ob Verantwortung lebbar ist, und auf welche Weise und in welchem Umfang dies möglich ist, hängt auch von den gegebenen Umständen ab.

2.4 Stellvertretung im Raum des Politischen

Wir haben weiter oben zu zeigen versucht, dass eine Art Leitziel der Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft darin besteht, nicht nur Förder-, Lern- und Bildungsangebote zu machen und Rehabilitationsprozesse zu unterstützen, sondern sich auch kritisch mit Exklusionstendenzen, Teilhabebarrrieren, in der

36 So weist Meyer-Drawe (2022) darauf hin, dass entgegen der heutigen Tendenz, Achtsamkeit als ich-bezogene Sensibilität zu fassen, die Erfahrung der Achtung beim anderen Menschen beginnt. Achtung wurzelt in der Verletzlichkeit von Menschen und lebt „von den konkreten geteilten Erfahrungen [...], in denen Menschen mit Anspruchsereignissen konfrontiert werden, auf die sie antworten“ (Meyer-Drawe 2022, 237).

Gesellschaft virulenten diskriminierenden Bildern von Behinderung, nicht hinnehmbaren Formen der Ungleichbehandlung usw. zu befassen. Das bedeutet, dass die Verantwortung der Disziplin auch eine politische Dimension hat.

Levinas folgend gibt es eine sehr enge Verbindung zwischen Verantwortung und Stellvertretung (Levinas 2011, 277 ff.). Im weitesten Sinn bedeutet Stellvertretung, dass jemand an Stelle von bzw. für jemand anderen eine bestimmte Aufgabe übernimmt. Beispiele sind das rechtsgeschäftliche Handeln im Rahmen eines Mandats, das Eintreten des Vormundes für eine nicht (mehr) oder nur eingeschränkt selbstbestimmungsfähige Person oder des Abgeordneten für die Interessen seiner Wähler:innen. Stellvertretung ist ein Sonderfall sozialer Beziehungen, deren spezifisches Kennzeichen darin besteht, dass Handlungen an Stelle einer anderen Person und für sie übernommen werden. „An Stelle von“ bedeutet dabei jedoch nicht, die stellvertretene Person zu ersetzen, sondern sie umgekehrt als eigentlichen Akteur anzusehen und zu bekräftigen. Die Figur stellvertretenden Handelns kommt immer dann ins Spiel, „wenn Aufgaben oder Leistungen übertragen werden müssen, die von („subjektiv“) fundamentaler Bedeutung für die Selbst- und Weltdeutung, die Lebensführung und das Lebensschicksal von Menschen sind“ (Weiß 2006, 317). Henning Röhr zufolge ist auch das responsive Handeln von Lehrkräften stellvertretendes Handeln: „Die besondere Form der Stellvertretung des Lehrers wäre mithin die spezifische Antwort auf den kontextuell modulierten Anspruch des Schülers als sich im Antlitz auch Entziehenden“ (Röhr 2002, 406).

Das Problem der Stellvertretung: Stellvertretung ist einer der Modi von Repräsentation, nämlich das Handeln oder Sprechen für jemanden oder die Übernahme eines Mandats für jemanden. Dies ist auch politisch von Bedeutung. Stellvertretung für diejenigen, die nicht für sich selbst sprechen können, leistet im Raum des Politischen zweierlei: Sie macht eine Stimme öffentlich hörbar, die sonst nicht gehört wird, und repräsentiert gegenüber einem Dritten, etwa der Politik oder gesellschaftlichen Interessenvertretungen, einen Willen (vgl. Schnell 2011, 72). Stellvertretung bedeutet in der Öffentlichkeit, bei Gesetzgebungsverfahren oder in gesellschaftspolitischen Debatten für die Belange und Interessen von Menschen mit Behinderungen einzutreten, das heißt ihnen dort, wo sie es selbst nicht können, eine Stimme zu geben und ihren Willen zu artikulieren. Das wohl zentrale Problem der Stellvertretung ist die Frage der Legitimation, also die Frage, wer autorisiert ist, für wen in welchen Belangen und in welchem Umfang zu sprechen, Entscheidungen zu treffen und zu handeln (vgl. Ackermann/Dederich 2011). Sofern die politische Stellvertretung nicht durch Menschen mit Behinderungen selbst erfolgt, sollte sie immer mit dem Ziel durchgeführt werden, die Stellvertretung so weit wie möglich überflüssig zu machen und das Einstehen und Sprechen für sich selbst (mit Blick auf Menschen mit Behinderung wird heute häufig von „Selbstvertretung“ gesprochen) möglichst auszuweiten. In diesem Sinn verstandene Stell-

vertretung ist stets subsidiär, sonst wird sie enteignend, fremdbestimmend, paternalistisch.

Normative Leitprinzipien des Politischen: Worauf aber zielt etwa stellvertretendes politisches Handeln der Heil- und Sonderpädagogik im Raum des Politischen? Zentrale Ziele dieses Handelns lassen sich mit Schlagworten wie Selbstbestimmung, Anerkennung, Barrierefreiheit, Bildungsgerechtigkeit usw. umschreiben. Die heute vielleicht wichtigste politische Aufgabe der Disziplin besteht zumindest aus Sicht der inklusiven Pädagogik darin, an einem menschenwürdigen, dem einzelnen Menschen gerecht werdenden Konzept einer nicht ausschließenden Gesellschaft mitzuwirken. Damit soll nicht gesagt sein, dass die Inklusion in Schule, Beruf und Freizeit die einzig ethisch legitime politische Option darstellt, Aussonderung zu überwinden. Anders als das aus der Soziologie stammende nicht normative theoretische und analytische Begriffspaar „Exklusion-Inklusion“ (vgl. Emmerich 2022) ist der Inklusionsbegriff in pädagogischen Kontexten zu einer normativen Leitlinie und Zielperspektive geworden, die dort realisiert werden sollte, wo es für die einzelnen Menschen möglich und sinnvoll ist und von ihnen auch gewünscht wird.³⁷

Folgen wir Kastl (2017), reicht es jedoch unter theoretischen und begrifflichen Gesichtspunkten nicht, allein von Inklusion zu sprechen. Er schlägt gegen den Strom vor allem eines in der Heil- und Sonderpädagogik weit verbreiteten Verständnisses vor, von einem komplementären Verhältnis zwischen Inklusion, Integration und Teilhabe auszugehen. Wir greifen dieses Schema für die folgende Vertiefung auf, weil es uns geeignet erscheint, die gesellschaftliche und politische Dimension der disziplinären Verantwortung zu umreißen. Uns erscheint Kastls Vorschlag auch deshalb interessant, weil er einen Reflexionsraum eröffnet, in dem die das Problemfeld trivialisierende Dichotomisierung von Inklusion-Exklusion ebenso unterlaufen wird wie deren binäre Kodierung ‚richtig-falsch‘ bzw. ‚gut-schlecht‘.

Soziologisch betrachtet bezeichnet Inklusion die strukturelle Einbeziehung von Individuen in soziale Zusammenhänge bzw. Systeme. Strukturell heißt hier, dass die Möglichkeit dieses Zugangs prinzipiell gewährleistet ist. Auch dann, wenn Betroffene dies gar nicht wollen, sollen sie die (rechtlich abgesicherte) Möglichkeit haben, eine inklusiv arbeitende Bildungseinrichtung zu besuchen oder einer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt nachzugehen. Inklusion versteht Kastl demnach als eine rein deskriptive soziologische Analysekategorie, die eine faktische Möglichkeit und deren empirisch rekonstruierbare Einschränkungen

37 In der Disziplin gibt es bislang nur einen ansatzweise geführten Diskurs über die Bedeutung der Politik bzw. des Politischen für die pädagogische Praxis und die Forschung. Exemplarisch sei auf den Band *Behinderung und Gerechtigkeit – Heilpädagogik als Kulturpolitik* (Dederich u. a. 2013) sowie die Dissertation von Jens Geldner-Belli (2020) verwiesen, die sich aus demokratietheoretischer Perspektive mit dem Verhältnis von Inklusion, Politik und Gesellschaft befasst.

kungen bezeichnet und sich somit auch rein statistisch darstellen ließe. Hier deutet sich schon an, dass ein solches Verständnis von Inklusion kaum hinreichend ist, die komplexe Realität zu erfassen.

Deswegen bedarf es Kastl zufolge der Ergänzung durch Integration. Anders als die Inklusion ist diese Kategorie qualitativ zu verstehen und bezeichnet Art und Ausmaß „der Einbindung von Personen / Individuen in soziale Beziehungen bzw. des Zusammenhalts (Kohäsion) sozialer Zusammenhänge“ (Kastl 2017, 236), etwa der Familie oder eines Freundeskreises. Hier spielen emotionale Bindungen, Zugehörigkeit und Wertschätzung, Kooperation und Solidarität eine wichtige Rolle (vgl. Steffens 2022). In diesem Sinne verstandene Integration kann man den Menschen nicht verordnen, weil sie von ihnen gewollt sein muss. Trotzdem kann die Heil- und Sonderpädagogik am Abbau von Vorurteilen und Berührungsängsten mitwirken, damit eine der wichtigsten Voraussetzungen für die soziale Integration zu schaffen. Teilhabe wiederum bezeichnet „den Aspekt des Zugangs zu bzw. der Beteiligung an gesellschaftlichen Gütern“ (ebd.), etwa an Bildung, politischer Mitwirkung und Mitbestimmung, Anerkennungsordnungen, ökonomischen Ressourcen, Kultur usw.

Die Ermöglichung und Sicherung dieser drei Modi des sozialen Zugangs, der Einbindung und der Teilhabe dürfte zumindest in Grundzügen in der Disziplin Konsens sein, wenngleich im Hinblick auf die konkrete Ausgestaltung sowie die Frage, ob es auch zu akzeptierende Grenzen der Inklusion gibt, erhebliche Differenzen und hier und da auch liebevoll gepflegte gegenseitige Abneigungen existieren.³⁸ Ungeachtet dessen ist es eine in die Sphäre der Politik hineinwirkende Aufgabe der Disziplin, sich mit ihrer wissenschaftlichen Expertise durch Begleitforschung, Evaluation, Konzeptentwicklung, Weiterbildungsangebote und dergleichen mehr am öffentlichen Diskurs über die Inklusion und deren Weiterentwicklung zu beteiligen. Das übergeordnete Ziel ist, „dass auch von Ausschluss und Diskriminierung betroffene oder bedrohte Personengruppen wie die Gruppe behinderter [...] Menschen an einem demokratischen und gerechten Gesellschafts- und Bildungssystem partizipieren“ (Lindmeier 2013, 77). Dabei geht es nicht zuletzt um Fragen und Probleme der Anerkennung.

38 Diese wenig fruchtbare Polarisierung versucht Pierre-Carl Link in einer Ideenskizze aufzubrechen, in der er dem Begriffspaar „Inklusion-Exklusion“ die „Aperision“ an die Seite stellt, eine Figur, „die die Realität der Grenze respektive den Riss anerkennt“ (Link 2023, 232). Aperision bezeichnet den Durch- oder Übergang oder eine Transition und damit phänomenologisch gewendet ein Schwellenphänomen, das weder dem „Innen“ noch dem „Außen“, weder dem „Einschluss“ noch dem „Ausschluss“ zuzurechnen ist.

3 Anerkennung

In den vergangenen zehn Jahren ist in den Erziehungswissenschaften ein zunehmend differenzierter Diskurs über die Anerkennung geführt worden, in dem sich mehrere Stränge unterscheiden lassen. Dabei stehen sich im Wesentlichen gerechtigkeitsethische Konzeptionen (die stark an den Schriften von Axel Honneth orientiert sind) und performativitätstheoretische Konzeptionen (hier ist Judith Butler die prominenteste Stichwortgeberin) gegenüber (vgl. Balzer 2014). In diesen Diskursen geht es nicht nur um theoretische, sondern auch um ethische und politische Fragen; insbesondere im Rahmen der qualitativ-rekonstruktiven Schul- und Unterrichtsforschung hat der Rekurs auf (vorrangig subjektivierungstheoretische) Konzeptionen der Anerkennung eine weite Verbreitung erfahren (vgl. Nitschmann 2023). In diesem Forschungskontext dominieren inzwischen normativ weitestgehend entkernte performativitätstheoretische Konzeptionen, die Anerkennung im Wesentlichen als Subjektivierungspraxis verstehen. Diese Diskurse in ihrer Differenzierung zu rekapitulieren, würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen. Es soll stattdessen der Hinweis genügen, dass die gerechtigkeitsethische Konzeption von Anerkennung als Basis einer ethischen und politischen Forderung aus subjektivierungstheoretischer Perspektive problematisch geworden ist. Jemanden als etwas (oder jemanden) anzuerkennen heißt aus dieser Sichtweise auch, den Möglichkeitshorizont eines Menschen, wie und als was er auf sich selbst Bezug nehmen kann, einzugrenzen. Vor diesem Hintergrund ist die Forderung nach Anerkennung sowie die Anerkennungstheorie auch unter machtkritischen Aspekten zu beleuchten (vgl. Ricken u. a. 2019).

Diesseits dieses Diskurses geht es uns im Folgenden darum, in Weiterführung unserer Überlegungen einen möglichen Zusammenhang von Verantwortung als einer „Ethik der Nähe“ und Anerkennung als einer wichtigen Konzeption der politischen Philosophie in Erinnerung zu rufen. Ein Teil unserer Antwort, wie sich Verantwortung konkretisieren lässt, setzt bei der Vulnerabilität an und lässt sich anerkennungsethisch reformulieren.

3.1 Anerkennung und Vulnerabilität

Anerkennung ausgehend von Vulnerabilität zu denken, zielt im Kern darauf, den Anderen in seiner Endlichkeit und Verletzbarkeit wahrzunehmen und entsprechend zu behandeln. Dabei wird das Verlangen oder der Wunsch nach Anerkennung historisch gesehen durch gegenteilige Erfahrungen, also die Erfahrung von Demütigung und Missachtung geweckt (vgl. Honneth 2003a; 2003b). Positiv formuliert bedeutet Anerkennung, am anderen Menschen „eine Wertgemeinschaft wahrzunehmen, die uns intrinsisch dazu motiviert, uns nicht länger egozentrisch, sondern gemäß den Absichten, Wünschen oder Bedürfnissen jenes

anderen zu verhalten“ (Honneth 2010, 118 f.). Das Verlangen nach Anerkennung ist aber zugleich auch ein Verlangen, als spezifischer Jemand anerkannt zu werden. Es wird von singulären Menschen und von Gruppen mit spezifischen Erfahrungen, Herkunftten und Identitäten artikuliert und ist deshalb immer auch auf distinkte biografische, historische, soziale, politische und kulturelle Kontexte bezogen.

Hieraus ergibt sich für die formale Struktur der Anerkennung, dass es sich nicht um eine zweistellige (x anerkennt y), sondern um eine dreistellige Relation handelt: x anerkennt y als z (vgl. Schnell 2011). Das heißt: Anerkennung, wie Honneth sie konzipiert, ist nicht auf die radikale Andersheit, sondern auf konkrete Andere bezogen. In diesem Sinne wäre beispielsweise ein geflüchtetes Kind nicht nur allgemein als Mensch (und das heißt, im Lichte der Gleichheit), sondern als genau dieses singuläre Kind mit seiner ganz eigenen Geschichte, mit möglicherweise entstandenen Traumata usw. anzuerkennen.

3.2 Anerkennung und Verantwortung

Verantwortung im Sinne von Levinas und Anerkennung im Sinne Honneths schließen sich also offensichtlich aus. Während mich der Andere in seiner radikalen Andersheit in die Verantwortung ruft und mir geradezu verbietet, auf ihn als jemanden mit definierten Eigenschaften bezugzunehmen, wird das Verlangen nach Anerkennung stets durch einen spezifischen und konkreten Jemand artikuliert, der oder die als genau dieser konkrete Jemand anerkannt zu werden begehrt. Die Achtung der radikalen Andersheit des Anderen und seine Anerkennung als Jemand schließen sich also anscheinend aus. In diesem Sinn schreibt Stinkes: „Ohne eine Konkretisierung elementarer Ansprüche, welche die Verhältnisse, in denen Menschen leben (Verhältnisse zu sich, anderen und Anderem), einbezieht, läuft eine derart singuläre Ethik, wie sie Lévinas aufzeigt, politisch ins Aus“ (Stinkes 2018, 309). Das Verhältnis von Anerkennung und Verantwortung stellt sich mit Blick auf die Vulnerabilität demnach als Dilemma dar: Erkenne ich den Anderen (als einen Jemand mit diesen oder jenen Eigenschaften) an, verletze ich ihn in seiner Andersheit. Belasse ich ihn stattdessen in seiner Andersheit, verletze ich ihn ebenso, sofern er oder sie als konkreter Jemand anerkannt zu werden wünscht. Hinzu kommt, dass die Anerkennung als ein konkreter Jemand beispielsweise Voraussetzung dafür ist, legitime Bedarfe zu identifizieren und eine Person bedarfsgerecht zu unterstützen.

3.3 Responsive Anerkennung

Es lässt sich allerdings zeigen, dass Anerkennung auch als Modus verantwortbaren Antwortens auf die Ansprüche des Anderen verstanden werden kann. In Anschluss an Levinas hatten wir darauf hingewiesen, dass der Anspruch unausweichlich nach einer Antwort verlangt, jedoch nicht determiniert, *was* und *wie* geantwortet wird. Hierbei ist die Pointe, dass eine Antwort nur möglich ist, wenn der Andere zumindest situativ auf eine bestimmte Weise verstanden und auf eine bestimmte Hinsicht festgelegt, also als ein spezifischer Jemand wahrgenommen wird, der nach diesem verlangt und nicht nach jenem. Diese Festlegung des Anderen auf eine zumindest situativ geltende Hinsicht erfolgt im Modus der Anerkennung und ist Voraussetzung dafür, überhaupt eine Antwort geben zu können. Im Zeichen der Anerkennung muss der Andere also zumindest vorübergehend im Rahmen eines gegebenen Handlungskontextes (z. B. einer psychiatrischen Klinik) auf eine bestimmte Hinsicht (z. B. als suizidgefährdet) festgelegt werden. Eine solche Festlegung als spezifischer Jemand ist unabdingbar, um ihm die ihm gemäße Behandlung zukommen zu lassen (vgl. Schnell 2011).³⁹

3.4 Normen der Anerkennbarkeit

Zugleich zeigt sich hier der Schattenwurf der Anerkennung, den wir bereits ausführlich diskutiert haben. Wie Judith Butler in verschiedenen Schriften gezeigt hat, ist Anerkennung, fasst man sie nicht als normatives Konzept, sondern adressierungstheoretisch, überaus prekär und ambivalent. Als gesellschaftliche Praxis ist die Anerkennung nämlich an bestimmte Erwartungen oder Kriterien gebunden, die Butler als „Normen der Anerkennbarkeit“ bezeichnet. Solche Normen legen fest, wer durch wen als was anerkannt werden kann oder soll. Demnach ist Anerkennung nicht einfach die bestätigende Zurkenntnisnahme des Wertes einer anderen Person; vielmehr liegen die „Kategorien, Konventionen und Normen, die ein Subjekt zum möglichen Subjekt der Anerkennung machen und überhaupt erst Anerkennung herstellen, [...] dem Akt der Anerkennung selbst voraus und ermöglichen ihn allererst“ (Butler 2010, 13).

Als soziale Praxis ist Anerkennung grundsätzlich selektiv und exklusiv. Normen der Anerkennbarkeit sind beispielsweise maßgeblich dafür, ob sich Individuen als zugehörig und sozial wertgeschätzt erfahren oder nicht, ob ihre Erfah-

39 Auch Stinkes antwortet auf dieses Problem vor dem Hintergrund responsiven Denkens, indem sie pädagogische Verantwortung, zwischen den Ansprüchen der Singularität und der Anerkennung vermittelnd, als „Antworten auf [...] Verhältnisse [fasst], indem wir einen gemeinsamen Raum (Intersubjektivität) auf der Basis eines Antwort gebenden Verhältnisses eröffnen“ (Stinkes 2018, 309).

rungen und ihre Lebenssituation sozial und politisch als relevant eingestuft und daher berücksichtigt werden oder nicht. Deshalb spricht Thomas Bedorf von „verkennender Anerkennung“ (2010). Seine These lautet, dass jeder Akt der Anerkennung zugleich eine Verkennung ist. Weil Anerkennung den Anderen immer nur aspekthaft und in einer spezifischen Hinsicht in ein Anerkennungsmedium integrieren kann, verkennet sie ihn zugleich notwendigerweise als radikal Anderen. „Die Anerkennung des Anderen ist stets nur Anerkennung des sozialen Anderen und in diesem Sinne eine Verkennung seiner absoluten Andersheit“ (Bedorf 2010, 212). Aus diesem Grund merkt Meyer-Drawe an, dass Vollzüge des Anerkennens weder eine stabile Identität noch eine auf Dauer gestellte Selbstwertschätzung stiften, sondern „eine fragile Sozialität“ (Meyer-Drawe 2022, 244) im Spannungsfeld von radikaler und relativer Andersheit. Anerkennung von Anderen als Ausdruck von Achtung „meint in dieser Perspektive, ihre Unverfügbarkeit zu respektieren und damit das Riskante unserer mitmenschlichen Begegnungen nicht in Träumen von Identität, Authentizität und versöhnlichem Konsens verschwinden zu lassen“ (ebd.).

3.5 Anerkennung und Gerechtigkeit

Als Zwischenergebnis kann festgehalten werden: Zum einen ist die Verantwortung auf den Anderen in seiner Andersheit bezogen und gilt absolut; zugleich bleibt sie – bis auf das Verbot des Mordes, das Levinas mehrfach anspricht – unspezifisch. Zum anderen legt die Anerkennung als Modus der Konkretisierung der Verantwortung den Anderen auf eine bestimmte Hinsicht fest, dies aber auf prekäre Weise. Während die Festlegung des Anderen auf eine bestimmte Hinsicht Voraussetzung dafür ist, beispielsweise zu entscheiden, welche Art von Hilfe oder Unterstützung geboten ist, birgt diese Festlegung auch die Gefahr, den Anderen auf der Basis von Normen der Anerkennbarkeit in tendenziell gewaltförmiger Weise auf ein So-und-nicht-anders festzulegen. Das aber bedeutet, dass die Anerkennung zwar notwendig, aber nicht hinreichend für die Ausgestaltung der Verantwortung ist.

Aufgrund der prekären Doppelgesichtigkeit der Anerkennung ist ihr, wie Schnell (2011) herausarbeitet, ein Regulativ an die Seite zu stellen, das seinerseits die Verantwortbarkeit der Antwort zumindest annäherungsweise sicherzustellen vermag. Dieses Regulativ ist die Gerechtigkeit. Sie hat zum einen die Aufgabe zu prüfen, inwieweit die Anerkennung von jemand als jemand gerechtfertigt oder problematisch ist. Zum anderen dient sie als kritische Prüfinstanz, die unterschiedliche Ansprüche miteinander zu vergleichen, abzuwägen und ggf. in eine Hierarchie zu bringen hat.

4 Gerechtigkeit

Mit Schnell lässt sich das Problem der Gerechtigkeit im Kontext pädagogischer, helfender und heilender Berufe wie folgt fassen: „Gerechtigkeit ist ein System, das festlegt, wem (Person) was (Gut) wie (Verfahren) zuzuteilen ist. Grundlegend dafür ist die Bestimmung der Bedürftigkeit“ (Schnell 2017, 76). Dies kann sich gleichermaßen auf materielle wie immaterielle Güter, etwa besondere Förderung, technische Hilfsmittel oder Hilfe bei der Pflege beziehen. Die entscheidende Frage ist immer, welche Ansprüche oder welche Bedarfe als legitim anzuerkennen sind.

Levinas hat in seinen späteren Werken der Verantwortung immer die Gerechtigkeit an die Seite gestellt. Unsere Erläuterungen zur responsiven Struktur der Verantwortung könnten die Vorstellung geweckt haben, dass Verantwortung an die Dyade von Ich und Anderem gebunden und auf diese beschränkt ist. Jedoch sind solche rein dyadischen Verhältnisse das Ergebnis einer Abstraktion von der ursprünglichen Sozialität intersubjektiver Beziehungen. Eine Lehrkraft in der Schule sieht sich nicht nur einem singulären Kind und seinen Ansprüchen gegenüber, sondern zahlreichen Kindern – in der Sprache der Ethik von Levinas: ‚anderen Anderen‘ –, die ebenfalls Ansprüche artikulieren. Diese anderen Anderen sind – ebenso wie die institutionelle Ordnung mit ihren Regeln, Normen und Werten – eine Instanz, die Levinas als „Dritten“ bezeichnet (vgl. Levinas 2011, 343 ff.); sie kommt nicht nachträglich zu einer Dyade hinzu, sondern ist der Dyade bereits eingeschrieben. „Durch den Dritten, das heißt die Sozialität und Öffentlichkeit“, so Scholz (2022, 127), „werde ich gezwungen, mir vom unverfügbaren Anderen ein ‚Bild‘ und ihn somit ‚zum Thema‘ zu machen. Denn mithin ist es nicht mehr nur die Verantwortung für einen Anderen, sondern für alle Anderen, die ich trage“ (ebd.). Tatsächlich schreibt Levinas keineswegs nur im Singular von der Verantwortung, also einer Verantwortung für *den* Anderen, sondern verwendet auch manchmal den Plural. Verantwortung für den Anderen schließt demnach Verantwortung für *die* Anderen geradezu zwangsläufig ein (vgl. Seitz 2016).

4.1 Gerechtigkeit als Vergleich des Unvergleichbaren

Jedoch verändern die *anderen* Anderen und ihre Ansprüche die Struktur der Verantwortung. Während sich *der* Andere, der die Quelle meiner Sorge und der darauf antwortenden Verantwortung ist, sich in seiner Singularität jedem Vergleich entzieht, erzwingen die Gegenwart des Dritten und die gegebene Ordnung – beispielsweise das schulische Gebot, einzelne Kinder nicht zu benachteiligen oder faire Prüfungen abzuhalten – den Vergleich des eigentlich nicht Vergleichbaren. Das Aufeinandertreffen von Anderem und Drittem ist, wie Levinas schreibt, „der

Augenblick der Gerechtigkeit (der Justiz). [...] Hier fordert das Recht des Einzigen, das Unrecht, des Menschen Urteil, und somit Objektivität, Objektivierung, Thematisierung, Synthese. Es werden Institutionen benötigt, die richten, und eine politische Autorität zu ihrer Unterstützung“ (Levinas 1995, 237). Der Preis für den Vergleich des Unvergleichbaren im Namen der Gerechtigkeit ist, dass der Einzelne „auf die Partikularität (Besonderheit) eines Exemplars der Gattung reduziert“ (ebd.) wird. Dem Dritten kann ich nur gerecht werden, „indem ich die Anderen und ihre Ansprüche miteinander vergleiche, sie abwäge und sie so ihrer Unendlichkeit beraube“ (Scholz 2022, 127).

Positiv formuliert steht die Figur des Dritten als persönliche oder anonyme Instanz „für Regeln, Ordnungen, Gesetze, die es erlauben, etwas als etwas, jemanden als jemanden anzusprechen und zu behandeln“ (Waldenfels 2006a, 126). Dabei erweist sich der Vergleich als gleichermaßen notwendig wie problematisch: Waldenfels zufolge ist kein Mensch aus sich selbst heraus schlechterdings ein Jemand. Vielmehr gelten Menschen, wie schon im Zusammenhang mit der Anerkennung betont wurde, als jemand immer nur situations- und kontextabhängig. Dies mündet in eine nicht auflösbare Spannung: „Der Andere, der uns als dieser oder jener entgegentritt, ohne mit seiner Rolle identisch zu sein, entzieht sich jedem Vergleich, dem er zwangsläufig unterworfen wird und ohne den es [...] keine Gesellschaft gäbe“ (Waldenfels 2006b, 272).

Die Forderung nach Gerechtigkeit steht demnach in einem Konfliktverhältnis zur radikalen Andersheit des Anderen. Dies wirft die Frage auf, wie der Andere und der Dritte aufeinander bezogen sind. Beide fallen dort zusammen (ohne miteinander identisch zu werden), wo Ungleiches verglichen, wo Regeln, Normen und Wertmaßstäbe Verbindlichkeit beanspruchen und machtvoll durchgesetzt werden können. Durch seine Situiertheit in einem Ordnungsgefüge und angesichts des Dritten erlangt der einzelne Mensch den Status eines Subjekts mit Rechten, das einen Anspruch darauf hat, gerecht behandelt zu werden. So wird er trotz seiner radikalen Andersheit zu einem Gleichen unter Gleichen.

4.2 Ursprung von Recht und Gerechtigkeit in der Singularität

Jedoch beharrt Levinas eingedenk von Macht, Gewalt und politischem Totalitarismus auf den Ursprung der Gerechtigkeit und des Rechts in der Einzigkeit des anderen Menschen. Deshalb müsse auch im Licht der Gerechtigkeit immer wieder „auf das unter den Identitäten der Staatsbürger verborgene menschliche Antlitz aufmerksam“ (Levinas 1995, 327) gemacht werden. Diese Überlegungen machen deutlich, inwiefern sich durch die Figur des Dritten die Struktur der Verantwortung verändert, ohne jedoch ihren radikalen Anspruch durchzustreichen: Im Zeichen des Dritten rückt die Gerechtigkeit neben die Verantwortung, die nicht mehr Verantwortung für den einen Anderen ist, sondern für mehrere oder viele Andere.

Auf diese Weise wird Verantwortung für den singulären Anderen eingeschränkt, ohne allerdings aufgehoben zu werden. Vielmehr wird durch die Forderung nach Gerechtigkeit die Verantwortung sogar noch gesteigert (vgl. Seitz 2016, 183).

5 Fünftes Zwischenfazit: Beziehung zum Anderen im Spannungsfeld von Verantwortung, Anerkennung und Gerechtigkeit

Zusammenfassend gesprochen setzt Verantwortung, wie Levinas sie versteht, Subjektivität nicht voraus; vielmehr ist es der nicht auslöschbare Anspruch des Anderen, der das Selbst ergreift und aufgrund der Nötigung zu einer Antwort Verantwortung überhaupt erst hervorbringt. Es ist die in diesem Sinne verstandene Unterwerfung unter den Anderen, die die ethische Subjektivität hervorbringt. Da sich das Selbst aber nie nur im Angesicht eines Anderen vorfindet, sondern zugleich auch mit den Ansprüchen von anderen Anderen, also dem Dritten konfrontiert sieht, geht Verantwortung nicht in der Unterwerfung unter den Anderen auf. Vielmehr ruft sie im Namen der Gerechtigkeit die Urteilsfähigkeit des Subjekts auf, „die gleichermaßen nach Singularitätssensiblen und dennoch universalisierbaren Antworten sucht und diese zu verantworten in der Lage ist“ (Flatscher 2016, 146). Demnach sind es die vielfältigen und oftmals konfligierenden Ansprüche des Dritten, die dem Selbst die Frage nach dem Wie und nach dem Maß des Antwortens aufnötigen und ihm abverlangen, „sich als Subjekt im responsiv-responsablen Sinne zu bewähren und damit gleichermaßen Verantwortung für den Anderen zu tragen und Gerechtigkeit für andere Andere ins Werk zu setzen“ (ebd., 149). Dies gilt ungeachtet der wichtigen und schwer zu beantwortenden Frage, was genau die Kriterien sind, an denen sich Gerechtigkeit bemisst.

Somit sind Verantwortung, Anerkennung und Gerechtigkeit wechselseitig aufeinander bezogen. Dem singulären Anderen können wir paradoxerweise nur gerecht werden, indem wir ihn seiner Andersheit berauben und zumindest vorläufig als einen Jemand mit bestimmten Eigenschaften und Ansprüchen anerkennen. Wichtig ist aber, dass diese Anerkennung des Anderen nicht zu einer gewaltvollen Einschränkung seiner Möglichkeiten wird. Der unendliche und somit auch unerfüllbare Anspruch, der sich in der radikalen Alterität des Anderen ausspricht, bleibt ungeachtet seiner Uneinlösbarkeit bestehen. Aufgrund der berechtigten Ansprüche des oder der Dritten ist die Verantwortung in Vis-à-vis-Situationen zudem in einen größeren Kontext eingebettet, ohne in diesem aufzugehen. Verantwortbare Antworten zeigen sich nicht in der Unterwerfung unter den radikal Anderen und seine unabweisbaren Ansprüche; sie sind nur möglich, wenn der Andere als konkreter Anderer mit ganz bestimmten Eigenschaften,

Bedürfnissen und Bedarfen wahrgenommen und anerkannt wird (so prekär diese Anerkennung auch sein mag) und wenn die Ansprüche der anderen Anderen nicht aus dem Blick geraten, sondern auf faire bzw. gerechte Weise gewürdigt werden.

Die Pädagogik kann ebenso wenig wie die Politik unterschiedslos alles mit allem versöhnen, wie sie nicht jeden individuellen oder gruppenbezogenen Anspruch erfüllen kann. Vielmehr gibt es im Raum des Pädagogischen und des Politischen unweigerlich Ansprüche, denen nur eingeschränkt und gegebenenfalls gar nicht nachgekommen werden kann. Gleichzeitig aber sind diese beiden Sphären auch Austragungsorte eines Konflikts „um die Gestaltung der Nichtexklusivität“ (Schnell 2017, 158). Wie Schnell betont, ist nicht jede Selektion und Exklusion ethisch von Belang. Exklusionen werden dann ethisch relevant, „wenn Personen durch den Ausschluss:

- verletzt werden,
- hinsichtlich Achtung und Würde beschädigt werden,
- alternativer Artikulationsmöglichkeiten beraubt werden,
- als nacktes und ethikfreies Leben behandelt werden“ (Schnell 2017, 156).

Obwohl die im Sinne Levinas' verstandene Ethik und das Politische in einem spannungsreichen und manchmal auch konflikthaften Verhältnis zueinander stehen, sind sie in ihrem wechselseitigen Verhältnis von Begrenzung und Erweiterung untrennbar. Das Ethische (als unbedingte Verpflichtung zur Sorge für den Anderen) duldet keine Differenzierung von Menschen, keine Privilegierung und keinen Ausschluss, die eine der von Schnell genannten Folgen zeitigen. Die Politik wiederum benötigt (wie auch die institutionalisierte Pädagogik) Regeln, Verfahren, Normen und damit auch situativ angemessene Differenzierungen. Dass es dabei zu Spannungen, Brüchen, Paradoxien oder Aporien kommen kann, dürfte, folgen wir einem Philosophen wie Derrida (1991), unvermeidlich sein. Im Anschluss an Liebsch bringt Stinkes angesichts der unauflösbaren Spannung zwischen Verantwortung, Anerkennung und Gerechtigkeit die Bedeutung der „Kunst der Improvisation“ (Stinkes 2018, 310) ins Spiel, um widerstreitende Ansprüche im situativen Handeln so auszubalancieren, dass sie „bestenfalls – ein gegenseitiges Korrektiv abgeben“ (ebd.).

Hier können wir den Kreis schließen und wieder an unsere Phänomenologie der Sorge anknüpfen. Wir haben vorab die Sorge als anthropologisches und soziales Phänomen zu begreifen versucht, das Menschen als leiblich verfasste und verletzbares Wesen durch Affektionen und eine responsiv angelegte Intersubjektivität aneinander bindet. Die Sorge stiftet eine zunächst noch gleichsam wilde, ungeordnete, nicht in einen normativen Rahmen von Anrechten und Pflichten gefasste Verbindlichkeit, die wir in Anschluss an Levinas als zugleich radikal gedachte und unspezifische Verantwortung gekennzeichnet haben. Jedoch lässt sich, bleiben wir bei dieser radikal verstandenen Verantwortung stehen, der normative Ge-

halt einer verpflichtenden Sorge für den anderen Menschen nicht konkretisieren. Deshalb haben wir der radikalen eine mundane Verantwortung an die Seite gestellt. Mundane Verantwortung bedeutet, dass verantwortbares Antworten sich nur im Hinblick auf gegebene kulturelle, soziale, politische und institutionelle Kontexte spezifizieren lässt. Konkrete Situationen der Verantwortung sind dadurch charakterisierbar, dass in ihnen nicht nur vielfältige, sondern auch konfligierende Ansprüche anderer Anderer auftreten, weshalb mundane Verantwortung ein Subjekt voraussetzt, das wahrnehmungsfähig, alteritätssensibel, problembewusst, abwägungs- und entscheidungskompetent ist. Wie wir mehrfach betont haben, bedeutet dies ausdrücklich nicht, dass sich auf diesem Weg die radikale Verantwortung entschärfen oder sogar abschütteln ließe.

Vielmehr fordert diese Spezifikation einerseits, in das Register der Anerkennung zu wechseln, das den Anderen als konkreten und spezifischen Anderen zu würdigen beansprucht. Erst durch die Anerkennung von jemandem als spezifischem jemand, einem konkreten Anderen, lässt sich trotz aller Irrtumsanfälligkeit, die sich niemals ganz abstreifen lässt, zumindest annäherungsweise und vorläufig bestimmen, wessen er oder sie bedarf. Weil aber die Anerkennung den Anderen verfehlen und gewaltsam an eine problematische Identität binden kann, muss der Anerkennung gleichsam als Prüfverfahren die Gerechtigkeit an die Seite gestellt werden, der die Aufgabe zukommt, unterschiedliche und divergierende Ansprüche im Lichte der Gleichheit zu untersuchen und abzuwägen. Da aber die Gerechtigkeit ihrerseits die Tendenz hat, Ungleiche gleich zu machen und sie damit ihrer Singularität zu berauben, ist es notwendig, sie immer wieder an die Verantwortung für den radikal Anderen zurückzubinden.

Zum Schluss

Wir haben dieses Buch mit einem idealtypischen Panorama der Disziplin begonnen, das nicht nur eine erhebliche Diversität der rekonstruierbaren Stile und Zweige erkennen lässt, sondern geradezu eine Zerrissenheit. Unserer Untersuchung zufolge greift es zu kurz, die Disziplin schlicht als diversifiziertes Feld zu beschreiben, da die räumliche und topographische Metapher des Feldes nahelegt, es gebe so etwas wie eine übergeordnete Einheit, in dem die verschiedenen Stile aufgehen und ihren Platz finden. Unser Vergleich des empirisch-pragmatischen und kritisch-dekonstruktiven Stils erweist die Unterstellung einer solchen Einheit jedoch als illusorisch. Das gilt zumindest unter der Voraussetzung, dass wir die Disziplin nicht formal-institutionell, sondern *inhaltlich* definieren, das heißt zum Beispiel im Hinblick auf einen gemeinsamen, hinreichend ähnlich verstandenen Gegenstand, mehr oder weniger unstrittige Grundbegriffe oder ein geteiltes Minimalverständnis des Pädagogischen.

Wie wir gezeigt haben, sind beide Stile aufgrund ihrer divergierenden erkenntnistheoretischen und methodologischen Grundannahmen, ihres Begriffsapparats, ihres (im Falle des empirisch-pragmatischen Stils zumeist implizit bleibenden) Verständnisses von Kritik, ihrer Positionierung zu der Frage, was der Gegenstand der Disziplin sei und der Weise, wie sie pädagogische Fragen (de-)thematisieren, weitestgehend nicht kommensurabel. Der Riss, der die Disziplin durchzieht, droht sich zu vertiefen, solange diese Probleme nicht aufgearbeitet und auf einer metatheoretischen Ebene reflektiert werden.

Aus diesem Grund erweist sich auch der praktisch-pädagogische Stil, den wir als eine Art dritten Weg vorgestellt haben, nicht als geeignet, die inhaltliche Kohäsion der Disziplin wiederherzustellen. Wenngleich die auf Verstehen ausgerichteten, in den pädagogischen Handlungsfeldern verankerten Ansätze des pädagogisch-praktischen Stils unserem Anliegen in manchen Hinsichten entgegenkommen, bieten auch sie kein Forum für die Analyse und Reflexion der oben aufgeführten grundlagentheoretischen, inhaltlichen und programmatischen Divergenzen. Auch der praktisch-pädagogische Stil bietet lediglich eine Vielzahl alternativer methodischer und theoretischer Ideen und Konzepte. Unabhängig davon, ob diese nur im Ansatz oder als ausgefeilte Begriffssysteme vorliegen, erscheint es aus unserer Sicht jedoch recht unwahrscheinlich und zudem nicht unbedingt wünschenswert, dass sich ein fachlicher Konsens auf dem Weg eines geschlossenen Systems herstellen lässt, ungeachtet seiner Stringenz und theoretischen Überzeugungskraft. Die Pluralität ist, wenn die Disziplin einen über das bloße Hinnehmen hinausgehenden produktiven Umgang damit findet, auch eine Chance.

Demnach liegt das Problem der Disziplin nach unseren Überlegungen nicht primär darin, dass es an einem Konsens fehlt, sondern, dass die Dissense auf einer grundlagentheoretischen Ebene nicht reflexiv eingeholt werden. Mögliche Reibungen und Friktionen zwischen verschiedenen Theoriehorizonten, Perspektiven, Methoden und Stilen sind grosso modo kein Thema der Disziplin. Sofern überhaupt miteinander gesprochen wird, redet man vorzugsweise aneinander vorbei.

Uns ging es in diesem Buch demnach weder darum, dem disziplinären Tableau einen weiteren Stil und Zweig hinzuzufügen und damit das Spektrum von Positionen um eine neue Variante zu erweitern, noch war es unser Ziel, einen Minimalkonsens zu finden oder gar Einheit zu stiften. Mit unserem Vorschlag, der sich aus der responsiven Phänomenologie der Erfahrung, einem kulturwissenschaftlichen Programm und einer ethischen Fundierung zusammensetzt, wollten wir vielmehr einerseits den Punkt markieren, „wo Deutung und Missdeutung, Lesen und Verlesen, Erschließen und Verschließen zusammenhängen“ (Waldenfels 1994a, 195) und andererseits zeigen, wie ein bestimmtes Verständnis von Erfahrung, Wissen und Handeln diese Kluft überbrücken kann, ohne sie zu tilgen. In diesem Sinn ist unser Ansatz als Reflexionsmatrix zu verstehen, die die Möglichkeit eröffnet, thematisch umgrenzte Anknüpfungspunkte zwischen den Stilen zu identifizieren und zu reflektieren, ohne damit Differenzen wegglatzen oder gar eine Einheit stiften zu wollen.

Pointiert formuliert ist der Dreh- und Angelpunkt dieser Matrix in der Formulierung ‚etwas als etwas‘ kondensiert. Sie bildet den Kern unserer phänomenologisch inspirierten Reflexionen zu dem Begriffsdreieck *Erfahrung*, *Wissen* und *Handeln* wie auch unserer Skizze zur Heil- und Sonderpädagogik als Kulturwissenschaft. In unserer phänomenologischen Annäherung haben wir gezeigt, dass Erfahrung, Wissen und Handeln diese Als-Struktur aufweisen und ohne sie faktisch gar nicht denkbar sind. Im kulturwissenschaftlichen Teil haben wir zu zeigen versucht, dass Kultur und Gesellschaft mit ihren Techniken der Aufmerksamkeit überaus wirkungsmächtige Faktoren sind, und dies sowohl bezogen auf die Frage, was auffällt oder unauffällig bleibt, als auch hinsichtlich der Frage, als was etwas wahrgenommen, verstanden, gedeutet, sprachlich bezeichnet und repräsentiert wird. Was als dieses oder jenes auffällt ist immer zugleich durch kulturell verankerte Deutungsmuster und Wissensbestände angereichert und in bestimmte selektive und exklusive Bahnen gelenkt. Ebenso wenig wie Menschen überhaupt sind Wissenschaftler:innen monadische Beobachter, denen sich losgelöst von verschiedenen Kontexten etwas erschließt. Vielmehr finden sie sich in einer spezifischen Lebenswelt wieder, sind historisch situiert, bewegen sich, erfahren, erwerben Wissen, denken und handeln im Kontext sozialer, politischer, epistemischer Ordnungen und gemäß dieser Ordnungen.

Zugleich aber haben wir versucht deutlich zu machen, dass die responsive Als-Struktur von Erfahrung, Wissen und Handeln mit ihrem Moment einer

nicht einholbaren Außerordentlichkeit gleichsam einen Spalt öffnet, der jedem sozial- oder kulturdeterministischen Denken den Boden entzieht. Letztlich ist es diese Als-Struktur, die Kritik ermöglicht und damit zumindest eine gewisse Distanzierung von den gegebenen Ordnungen ermöglicht, selbst, wenn uns diese Ordnungen als „stahlhartes Gehäuse“ im Sinne Max Webers erscheinen mögen. Ungeachtet dessen gilt, dass die Spielräume des Antwortens und Verhaltens, den verschiedene Ordnungen handelnden Subjekten lassen, sehr unterschiedlich sein können und dies auch faktisch sind.

Diesen Überlegungen gemäß markiert die responsive Phänomenologie den maßgeblichen Unterschied zu den beiden diskutierten Stilen bzw. Zweigen. Sie eröffnet ein anderes Verständnis davon, wie sowohl im Hinblick auf die Disziplin als auch auf die Profession Erfahrung, Wissen und Handeln zu verstehen sind. Ausgehend von der Responsivität lässt sich zeigen, an welchen Stellen und welchen Hinsichten der empirisch-pragmatische und der kritisch-dekonstruktive Stil zu kurz greifen bzw. über das Ziel hinausschießen: Der empirisch-pragmatische Stil greift zu kurz, weil er aufgrund seiner Anwendungsorientierung und tendenziell technizistischen Denkart die responsive Struktur der Praxis übergeht und der Tendenz nach das Pädagogische auf verhaltenswissenschaftlich begründete Intervention reduziert, die in die Praxis implementiert und deren richtige Anwendung durch Evaluation kontrolliert wird. Der kritisch-dekonstruktive Stil springt zu weit, weil er bestimmte pädagogische Erfahrungen und daraus abgeleitete pädagogische Handlungsweisen der Tendenz nach ziemlich pauschal für nichtig, fehlgeleitet und machtmisbräuchlich erklärt und sie als möglichst weitgehend zu dekonstruierende Konstruktionen begreift. Erfahrung, Wissen und Handeln entspringen, wie die responsive Phänomenologie zeigt, nicht aus dem Nichts, sodass sie sich durch Dekonstruktion nicht einfach gleichsam in Nichts auflösen. Da diese Charakterisierungen sehr pointiert sind, erinnern wir daran, dass wir die Stile als Idealtypen begreifen, anhand derer wir auf einen Komplex erheblicher Probleme in der Disziplin hinweisen wollen.

Die drei Säulen unseres Vorschlags – responsive Phänomenologie, kulturwissenschaftliche Rahmung und ethische Grundierung – stehen zueinander in einem Verhältnis der gleichzeitigen Spannung und Irreduzibilität. Probleme, wie sie sich in den vielschichtigen und vielgestaltigen Erfahrungen in heil- und sonderpädagogischen Praxisfeldern stellen, lassen sich nicht einseitig auflösen: Sie haben erstens zugleich ein untilgbares Erfahrungsmoment, das, wie die responsive Phänomenologie zeigt, seiner Rationalisierung und Reflexion immer schon vorausgeht und einer Antwort harret. Zweitens sind sie, wie aus kulturwissenschaftlicher Perspektive gezeigt werden kann, gesättigt und strukturiert durch historisch und kulturell wandelbare Ordnungen, eingelassen in Deutungszusammenhänge und Wertmuster, durchzogen von Herrschafts- und Machtstrukturen und somit politisch aufgeladen. Diese kulturellen, historischen und sozialstrukturellen Bedingungen dafür, dass etwas (und anderes nicht) als dieses (und eben nicht je-

nes) auffällt, lassen sich in gewissen, ihrerseits perspektivisch gebundenen Grenzen analysieren, hinterfragen, kritisieren und auch dekonstruieren. Jedoch lösen auch solche Untersuchungen das responsive Moment, das etwas auffällt und eine Antwort abverlangt, nicht gleichsam auf.

Hier greift schließlich die Ethik, deren Grundmotive wir im Hinblick auf die Topoi der Sorge, Verantwortung, Anerkennung und Gerechtigkeit aufzuzeigen versucht haben. Die Antwort schulden Handelnde letztendlich ihren Adressat:innen. Dadurch, dass jede Antwort selektiv ist, insofern sie stets vieles unbeantwortet lässt bzw. Antwortmöglichkeiten auslässt, dadurch, dass jede Antwort zudem immer zwischen unabweisbaren und konfligierenden Ansprüchen vermittelt, die sie nie alle zugleich erfüllen kann, dadurch dass die Antwort schließlich unausweichlich ist, insofern auch das Nicht-Antworten eine Form des Antwortens darstellt, sind Handelnde immer schon verstrickt in ein ethisches und politisches Feld.

Heil- und sonderpädagogische Praxis bedarf deshalb einerseits einer Reflexion, die, indem sie keine dieser Perspektiven, Thematisierungsrichtungen und Zugänge bevorzugt, sondern in einer ruhelosen Bewegung ständig das Objektiv wechselt, den Blick offenhält für die Vielschichtigkeit und Komplexität der Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge. Zugleich kann sie jedoch nicht ewig in einer aporetischen Sackgasse verharren oder die Probleme endlos drehen und wenden. Schließlich schuldet die Disziplin den Praktiker:innen Antworten, die ihnen angesichts hyperkomplexer, konfliktreicher und kontingenter Handlungssituationen ein Minimum an Orientierung geben. Die Disziplin kann sich, wenn sie sich weiterhin als Wissenschaft der Praxis begreifen will, der sie sich verdankt und die somit Ausgangs- und Fluchtpunkt ihrer Reflexion ist, nicht auf Praxiskritik oder sogar Selbstkritik beschränken. Vielmehr kommt die Disziplin aus unserer Sicht nicht umhin, sich zumindest vorläufig auch auf positive Setzungen, Ergebnisse und Einsichten festlegen zu lassen.

Anders als in der Herangehensweise des pragmatisch-positivistischen Stils geht es dabei jedoch nicht um objektive, empirisch abgesicherte und somit waserdichte Endergebnisse, sondern um eine hinreichende Selbstreflexion, die sich einerseits durch die hier vorgestellten Untersuchungsrichtungen der responsiven Phänomenologie und der Kulturwissenschaften hinreichend Rechenschaft über die Bedingtheit, die Kontingenz und die Reichweite wissenschaftlichen Wissens abgibt. Andererseits sollte das je produzierte Wissen auch hinsichtlich seiner ethischen und politischen Bedeutung bewogen und vermessen werden und aus verschiedenen methodischen, theoretischen und perspektivischen Blickwinkeln untersucht werden. Unter dieser Voraussetzung können durchaus auch die Forschungsergebnisse etwa empirisch-quantitativer Wirksamkeitsforschung als nützliche Daten in das fragliche Orientierungswissen einfließen. Die Kritik gilt schließlich nicht objektiven Erkenntnissen per se, sondern überbordenden (Allein-)Geltungsansprüchen.

Diesseits der Alternative einer Homogenisierung der Fachwelt unter dem Dach einer Supertheorie und der eklektizistischen Aneinanderreihung inkomensurabler theoretischer und methodischer Zugänge bzw. einer relativistischen Pattsituation plädieren wir abschließend für einen methodenkritischen und selbstreflexiven Pluralismus in der Wissenschaft. Um dies zu realisieren, schlagen wir die von uns entwickelte Reflexionsklammer vor.

Handelt es sich dabei um einen neuen Denkstil? Ja und nein. Was wir hier zu entwickeln versucht haben, zielt ja gerade nicht auf ein Denksystem, dessen Geschlossenheit sich im Sinne Ludwik Flecks als „blinder Fleck“ der Forschung darstellt. Vielmehr geht es darum, solche geschlossenen Denkraumlichkeiten regelmäßig zu durchbrechen, ohne zugleich anzunehmen, einen vollkommen außerhalb lokalisierter archimedischer Beobachtungsposten einnehmen zu können. Der von uns entwickelte Reflexionsrahmen stellt somit einen Stil sui generis dar, verstanden als eine Haltung der Zurückhaltung oder als Denkbewegung, die in der Auseinandersetzung mit etwas regelmäßig auf sich selbst zurückkommt, um die Bedingungen der Erscheinung von etwas als etwas in seiner eigenen Konstitution und Situation aufzuspüren.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2012): Veränderungen im Selbstverständnis der Geistigbehindertenpädagogik im Kontext von Leitvorstellungen. Zur Verortung von ‚Inklusion‘ in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Breyer, Cornelius / Fohrer, Günter / Goschler, Walter / Heger, Manuela / Kiesling, Christina / Ratz, Christoph (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena, 83–99.
- Ackermann, Karl-Ernst / Dederich, Markus (Hrsg.) (2012): Stellvertretung. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen: Athena.
- Adorno, Theodor W. (1993): Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, Theodor W. / Dahrendorf, Ralf / Pilot, Harald / Albert, Hans / Habermas, Jürgen / Popper, Karl L. (1993): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 6. Aufl. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, 125–143.
- Adorno, Theodor W. / Dahrendorf, Ralf / Pilot, Harald / Albert, Hans / Habermas, Jürgen / Popper, Karl L. (1993): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 6. Aufl. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Agostini, Evi (2016): Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden: zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Agostini, Evi (2021): Aisthesis, Pathos, Ethos. Zur Herausbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Agostini, Evi / Bube, Agnes (2021): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. In: journal für lehrerInnenbildung, 21 (3), 64–73. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-04>.
- Ahrbeck, Bernd / Ellinger, Stephan / Hechler, Oliver / Koch, Katja / Schad, Gerhard (2016): Evidenzbasierte Pädagogik – Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alloa, Emmanuel / Bedorf, Thomas / Grüny, Christian / Klass, Tobias Nikolaus (2012): Einleitung. In: Dies (Hrsg.): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Tübingen: Böhlau / UTB, 1–4.
- Altrichter, Herbert / Moosbrugger, Robert / Zuber, Julia (2016): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: Altrichter, Herbert / Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 235–277.
- Assmann, Aleida (2016): Formen des Vergessens. Göttingen: Wallstein.
- Assmann, Aleida (2018): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck.
- Bach, Heinz (1968): Geistigbehindertenpädagogik. Berlin: Marhold.
- Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Nicole / Bellmann, Johannes (2019): Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang / Casale, Rita / Tervooren, Anja / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 21–47.
- Bauman, Zygmunt (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Zygmunt (1995): Postmoderne Ethik. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Zygmunt (2000): Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen / Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520.

- Bayertz, Kurt (2010): Verantwortung. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Bd. 3. Hamburg: Felix Meiner, 2860–2863.
- Becker, Klaus-Peter (1993): Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Steinhöfel, Wolfgang (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 225–238.
- Bedorf, Thomas (2010): Verkennende Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bedorf, Thomas (2011): Andere. Eine Einführung in die Sozialphilosophie. Bielefeld: transcript.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik Evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt: Fischer.
- Bermes, Christian (1998): Maurice Merleau-Ponty zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Bermes, Christian (2022): Meinungskrise und Meinungsbildung. Eine Philosophie der Doxa. Hamburg: Felix Meiner.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Bilgeri, Margarita/Lindmeier, Christian (2020): Ein human-ökonomisches Modell von Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 80 (2), 107–122.
- Binswanger, Ludwig (1960): Melancholie und Manie. Phänomenologische Studien. Pfullingen: Neske.
- Birnbacher, Dieter (2006): Natürlichkeit. Berlin: De Gruyter.
- Bleidick, Ulrich (1972): Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin: Marhold.
- Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenberg, Hans (1988): Die Legitimität der Neuzeit. Erneuerte Ausgabe. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (1989): Höhlenausgänge. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Blumenthal, Yvonne/Casale, Gino/Hartke, Bodo/Hennemann, Thomas/Hillenbrand, Clemens/Vierbuchen, Marie-Christine (2020): Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhme, Gernot (1980): Alternativen der Wissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Böhme, Hartmut (2000): Kulturwissenschaft. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft, Bd. II. Berlin, New York: De Gruyter, 356–359.
- Böhme, Hartmut/Matussek, Peter/Müller, Lothar (2002): Orientierung Kulturwissenschaft. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Börnert-Ringleb, Moritz/Wilbert, Jürgen (2019): Beitrag eines dynamischen gegenüber einem statischen kognitiven Test zur Vorhersage der Schulleistung. In: Empirische Sonderpädagogik, 11 (3), 175–190.
- Boger, Mai-Ahn (2018): Depathologisierung – Diagnostik der emotionalen und sozialen Entwicklung im inklusiven Kontext. Zeitschrift für Inklusion (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/462> [15.02.2024].
- Boger, Mai-Anh (2019a): Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019b): Politiken der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren. Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh/Brinkmann, Malte (2021): Zur Phänomenologie der Erfahrung von Inklusion, Exklusion und Behindert-Werden. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten 44 (3/4), 21–27.
- Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wagnis und Scheitern in der Erziehung. In: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehre und Erzieher 10 (8), 337–349.

- Bopp, Linus (1930): Allgemeine Heilpädagogik. In systematischer Grundlegung und mit erzie-
 hungspraktischer Einstellung. Freiburg i. Br.: Herder & Co.
- Bormann, Claus von (1973): Kritik. In: Krings, Hermann/Baumgartner, Hans Michael/Wild, Chris-
 toph (Hrsg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Bd. 3. München: Kösel, 807–823.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frank-
 furt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1988): Homo Academicus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Ge-
 walt. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Breitenbach, Erwin (2014): Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlham-
 mer.
- Breitenbach, Erwin (2020): Diagnostik. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Breyer, Thimo (2011): Attentionalität und Intentionalität: Grundzüge einer phänomenologisch-
 kognitionswissenschaftlichen Theorie der Aufmerksamkeit. München: Wilhelm Fink.
- Breyer, Thimo (Hrsg.) (2013): Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthro-
 pologische Perspektiven. München: Wilhelm Fink.
- Brinkmann, Malte (2015a): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein
 systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: Brinkmann,
 Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): Pädagogische Erfahrungen. Wiesbaden:
 Springer VS, 33–59.
- Brinkmann, Malte (2015b): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische
 Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik
 61 (4), 527–545.
- Brinkmann, Malte (2021): Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu
 sehen. Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Bildungsforschung.
 In: Fischer, Diana/Jergus, Kerstin/Puhr, Kirsten/Wrana, Daniel (Hrsg.): Theorie und Em-
 pirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen. Halle-Wit-
 tenberg: Martin-Luther-Universität. [https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23750/pdf/Fi-
 scher_et_al_2021_Theorie_und_Empirie.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23750/pdf/Fischer_et_al_2021_Theorie_und_Empirie.pdf) [15.02.2024].
- Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung
 üben. In: journal für lehrerInnenbildung 21 (3), 42–62. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-03>
 [22.05.2023].
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform.
 Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Frankfurt/
 M.: Suhrkamp.
- Brumlik, Micha (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In:
 Zeitschrift für Pädagogik 52 (1), 60–68.
- Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad
 Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion.
 Wiesbaden: Springer VS.
- Bühler-Niederberger, Doris (2008): Legasthenie – Realität und Realisierung eines Krankheitsbil-
 des. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und
 Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa, 127–145.
- Burghardt, Daniel/Zirfas, Jörg (2018): Der pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche
 Problemformel. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Busch, Kathrin (2011): Bernhard Waldenfels: Kultur als Antwort. In: Moebius, Stephan/Quadflieg,
 Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, 290–298.
- Busch, Kathrin/Därmann, Iris (2007): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): ‚Pathos‘. Konturen eines kul-
 turwissenschaftlichen Grundbegriffs. Bielefeld: transcript, 7–31.

- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2003): *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2005): *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2010): *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Butler, Judith (2011): *Kritik, Dissens, Disziplinarität*. Zürich: diaphanes.
- Butler, Judith (2015): *Merleau-Ponty and the Touch of Malebranche*. In: Dies., *Senses of the Subject*. New York: Fordham University Press, 36–62.
- Butler, Judith (2019): *Rücksichtslose Kritik – Körper, Rede, Aufstand*. Konstanz: Konstanz University Press.
- Buytendijk, Frederik J. J. (1967): *Prolegomena einer anthropologischen Physiologie*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Caminada, Emanuele (2019): *Vom Gemeingeist zum Habitus: Husserls Ideen II. Sozialphilosophische Implikationen der Phänomenologie*. Cham: Springer Nature.
- Carlson, Licia (2010): *The Faces of Intellectual Disability. Philosophical Reflections*. Bloomington/IN: Indiana University Press.
- Cassirer, Ernst (1923–1929): *Philosophie der symbolischen Formen*. 3 Bde. Berlin: Bruno Cassirer.
- Danner, Helmut (1994): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. 3. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Därmann, Iris (2002): *Fremderfahrung und Repräsentation*. In: Därmann, Iris/Jamme, Christoph (Hrsg.): *Fremderfahrung und Repräsentation*. Weilerswist: Velbrück, 7–46.
- Därmann, Iris (2011): *Kulturtheorie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Danz, Simone (2015): *Vollständigkeit und Mangel. Das Subjekt in der Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Daston, Lorraine/Galison, Peter (2017): *Objektivität*. Berlin: Suhrkamp.
- Dederich, Markus (2006): *Wozu Theorie?* In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 75 (2), 99–109.
- Dederich, Markus (2007): *Körper, Kultur und Behinderung. Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus (2012): *Heilpädagogik und Disability Studies als Kulturwissenschaften – Umrisse eines Forschungsprogramms*. In: Kerstin Rathgeb (Hrsg.): *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. Wiesbaden: VS Verlag, 91–104.
- Dederich, Markus (2013a): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, Markus (2013b): *Heilpädagogik als Kulturwissenschaft*. In: Musenberg, Oliver (Hrsg.): *Kultur, Geschichte, Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung*. Oberhausen: Athena, 43–66.
- Dederich, Markus (2015a): *Nature Loves Diversity – Society Hates it. Emotionale Resonanzen auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion*. In: *Jahrbuch für Pädagogik: Inklusion als Ideologie*. Frankfurt: Peter Lang, 121–132.
- Dederich, Markus (2015b): *Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(3), 192–205.
- Dederich, Markus (2017): *Zwischen Wirkksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik – Versuch einer Standortbestimmung*. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.): *Zwischen Wirkksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23–40.
- Dederich, Markus (2020): *Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. Ein Versuch*. In: Dietrich, Cornelia/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen*. Weinheim, Basel: Juventa, 18–28.
- Dederich, Markus (2021): *Inklusion, Normativität und Kritik*. In: Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika/Böhmer, Anselm/Nitschmann, Hannah/Lietzmann, Charlotte/Weitkmäpper,

- Florian (Hrsg.): Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie. Abgrenzungen und Brückenschläge. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, 165-180.
- Dederich, Markus/Dietrich, Cornelia (2022). Das Subjekt der Teilhabe – Ein Orientierungsversuch. In Teilhabe 61 (2), 54–61.
- Dederich, Markus/Felder, Franziska (2019): Funktion von Theorie in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Dederich, Markus/Laubenstein, Désirée/Ellinger, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Handlungswissenschaft. Opladen: Budrich, 77–96.
- Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.) (2013): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: psychosozial.
- Dederich, Markus/Schnell, Martin W. (Hrsg.) (2011): Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin – Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. Bielefeld: transcript.
- Dederich, Markus/Seitzer, Philipp (2019): Erfahrung, Wissen, Handeln. Zum Status der Empirie in der Sonderpädagogik. In: Dederich, Markus/Laubenstein, Désirée/Ellinger, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Handlungswissenschaft. Opladen: Budrich, 13–30.
- Dederich, Markus/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2022): Glossar der Vulnerabilität. Wiesbaden: Springer VS.
- Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 55–74.
- Derrida, Jacques (1991): Gesetzeskraft. Der ‚mystische Grund der Autorität‘. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1994): Den Tod geben. In: Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Gewalt und Gerechtigkeit. Derrida – Benjamin. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 331–445.
- Dinkelaker, Jörg/Meseth, Wolfgang/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin (2016): Die Erziehungswissenschaft, ihr Gegenstand und ihre Empirie. Sondierungen im Spannungsfeld von traditionellen Kontroversen und reflexiver Empirisierung. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha/Rabenstein, Kerstin/Dörner, Olaf/Hummrich, Merle/Kunze, Katharina (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–30.
- Dörner, Klaus (1999): Gegen die Schutzhaft der Nächstenliebe. Umgang mit Kranken und Behinderten. In: Publik-Forum Nr. 15. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doerner-schutzhaft.html> [14.09.2023].
- Dörner, Klaus (2001): Der gute Arzt. Lehrbuch der ärztlichen Grundhaltung. Stuttgart: Schattauer.
- Dreyfus, Hubert/Taylor, Charles (2016): Die Wiedergewinnung des Realismus. Berlin: Suhrkamp.
- Dziabel, Nadine (2017): Reziprozität, Behinderung und Gerechtigkeit. Eine grundlagentheoretische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dzwiza-Ohlsen, Erik (2019): Horizonte der Lebenswelt. Sprachphilosophische Studien zu Husserls ‚erster Phänomenologie der Lebenswelt‘. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Eberwein, Hans (1995): Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs. Rückwirkungen auf das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 46 (10), 468–476.
- Eberwein, Hans (2000): Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Albrecht, Friedrich/Hinz, Andrea/Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. München, Basel: Reinhardt.
- Ellinger, Stephan (2022): Pädagogik des Lernens. Können – Wissen – Wollen im idealtypischen Lernprozess. Stuttgart: Kohlhammer/UTB.

- Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver (2021): Feindliche Übernahme: Über die Entwertung pädagogischer Professionalität. In: *Forschung & Lehre* 3, 200–201.
- Ellinger, Stephan/Kleinhenz, Lukas (2021): Soziale Benachteiligung und Resonanz erleben. Entfremdungsprozesse in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, Stephan/Koch, Katja (2016): Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms „Kuno bleibt am Ball“ (KUBA). In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (11), 513–525.
- Ellinger, Stephan/Koch, Katja (2017): Entlarvend: Zur Bedeutung des Fakes in wissenschaftlichen Diskursen. In: *Forschung & Lehre* 8, 694–695.
- Emmerich, Markus (2022): Inklusion/Exklusion. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 219–229.
- Erb, Maurice (2015): Husserl versus Foucault – ‚apriori‘ revisited. In: *Le foucauldien* 1/1. <https://www.genealogy-critique.net/article/id/7027/> [15.02.2024].
- Erpenbeck, John: (2010): Erfahrung. In: Sandkühler, Hans-Jörg (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*, Bd. 1. Hamburg: Meiner, 564–571.
- Essen, Fabian van (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Falkenstörfer, Sophia (2020): *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart. Eine Analyse im Kontext komplexer Behinderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Felder, Franziska (2018): Inklusion oder: Was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 80–87.
- Felder, Franziska (2022): *Die Ethik inklusiver Bildung*. Berlin: J. B. Metzler.
- Fellmann, Ferdinand (2006): *Phänomenologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (1996): Geistigbehinderte gibt es nicht! Projektionen und Artefakte in der Geistigbehindertenpädagogik. In: *Geistige Behinderung*, 35 (1), 18–25.
- Feuser, Georg (2016): Zur endlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung – durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren. In: Fischer, Erhard/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, 31–73.
- Figal, Günter (2009): Verstehen – Verdacht – Kritik. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 339–352.
- Fischer, Matthias/Gondek, Hans-Dieter/Liebsch, Burkhard (Hrsg.) (2001): *Vernunft im Zeichen des Fremden. Zur Philosophie von Bernhard Waldenfels*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Flatscher, Matthias (2016): Was heißt Verantwortung? Zum alteritätsethischen Ansatz von Emmanuel Levinas und Jacques Derrida. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3 (1), 125–164.
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foerster, Heinz von (1993): *Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fornefeld, Barbara (1989): ‚Elementare Beziehung‘ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen: Mainz-Verlag.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (2005a): *Subjekt und Macht*. In: Ders.: *Analytik der Macht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 240–263.
- Foucault, Michel (2005b): *Ist es also wichtig, zu denken?* In: *Dits et Ecrits. Schriften in vier Bänden*. Bd. IV. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 219–223.

- Fricker, Miranda (2023): Epistemische Ungerechtigkeit. Macht und Ethik des Wissens. München: C. H. Beck.
- Fuchs, Thomas (2008a): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, Thomas (2008b): Leib und Lebenswelt. Neue philosophisch-psychiatrische Essays. Kusterdingen: Die Graue Edition.
- Fuchs, Thomas (2015): Vertrautheit und Vertrauen als Grundlage der Lebenswelt. In: Phänomenologische Forschungen 11, 101–117.
- Fuchs, Thomas (2020): Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie. Berlin: Suhrkamp.
- Gallagher, Shaun/Zahavi, Dan (2008): The Phenomenological Mind. 2. Aufl. London, New York: Routledge.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gehring, Petra (2004): Foucault – Die Philosophie im Archiv. Frankfurt/M.: Campus.
- Geldner-Belli, Jens (2020): Inklusion, das Politische und die Gesellschaft. Zur Aktualisierung des demokratischen Versprechens in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Bielefeld: transcript.
- Gelhard, Andreas (2007): Diastase und Diachronie – Levinas mit Waldenfels. In: Busch, Kathrin/Därmann, Iris/Kapust, Antje (Hrsg.): Philosophie der Responsivität. München: Wilhelm Fink, 49–59.
- Gerhardt, Volker (2023): Individuum und Menschheit. Eine Philosophie der Demokratie. München: C. H. Beck.
- Gibson, James Jerome (1973): Die Sinne und der Prozess der Wahrnehmung. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Goldstein, Kurt (2014): Der Aufbau des Organismus: Einführung in die Biologie unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am kranken Menschen. Hrsg. v. Thomas Hoffmann/Frank Stahnisch. München: Wilhelm Fink.
- Goodley, Dan (2014): Dis/ability Studies. Theorizing Disableism and Ableism. London, New York: Routledge.
- Goodley, Dan/Hughes, Bill/Davis, Lennard (Eds.) (2012): Disability and Social Theora. New Developments and Directions. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gottwald, Claudia (2009): Lachen über das Andere. Eine historische Analyse komischer Repräsentationen von Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: transcript.
- Greving, Heinrich/Ondracek, Petr (2019): Heilpädagogisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grosche, Michael (2017a): Brücken bauen, statt einreißen! Introspektion der quantitativ-empirischen Sonderpädagogik zur Ermöglichung einer inter- und transdiskursiven Zusammenarbeit. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.) (2017): Zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–61.
- Grosche, Michael (2017b): Eine Analyse der Funktion von quantitativen Daten für evidenzbasierte Entscheidungen und zur Ermöglichung der Zusammenarbeit von quantitativen und nicht-quantitativen Forschungszugängen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 62 (4), 360–371.
- Grosche, Michael/Decristan, Jasmin/Urton, Karolina/Jansen, Nina C./Bruns, Gunnar/Ehl, Birgit (2020) (Hrsg.). Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grosche, Michael/Gottwald, Claudia/Trescher, Hendrik (Hrsg.) (2020): Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen. München: Ernst Reinhardt.

- Haas, Benjamin (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63 (10), 404–413.
- Haas, Benjamin (2021): Die ADHS der Sonderpädagogik. Zur diskursiven Konstruktion des ‚Nicht-Normalen‘ auf der Ebene disziplinärer Wissensbestände. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Habermas, Jürgen (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (1990): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung? 10. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Haeberlin, Urs (1980): Die wissenschaftstheoretische Wende in der Heilpädagogik. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 49 (1), 2–14.
- Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hampe, Michael/Lotter, Maria-Sibylla (2000): Einleitung: Enttäuschende Erfahrungen. In: Dies. (Hrsg.): Die Erfahrungen, die wir machen, sprechen gegen die Erfahrungen, die wir haben. Über Formen der Erfahrung in den Wissenschaften. Berlin: Duncker & Humblot, 7–23.
- Hanselmann, Heinrich (1941): Grundlinien einer Theorie der Sondererziehung. (Heilpädagogik). Ein Versuch von Heinrich Hanselmann. Erlenbach-Zürich: Rotapfel-Verlag.
- Hansen, Klaus P. (2003): Kultur und Kulturwissenschaft. 3. Aufl. Tübingen, Basel: A. Francke/UTB.
- Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M.: Campus.
- Hark, Sabine (2021): Gemeinschaft der Ungewählten. Umriss eines politischen Ethos der Kohabitation. Berlin: Suhrkamp.
- Hartke, Bodo/Blumenthal, Yvonne/Voß, Stefan (2017): Evidenzbasierte (sonder-) pädagogische Praxis – Grenzen und Chancen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 62 (4), 372–382.
- Hartmann, Nikolai (1949): Ethik. 3. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Hechler, Oliver (2017): Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heidegger, Martin (2001): Sein und Zeit. 28. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Helsper, Werner (2002): Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Breidenstein, Georg/Helsper, Werner/Kötters-König, Catrin (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft. Opladen: Leske und Budrich, 67–86.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt, 49–98.
- Herkert, Petra (1987): Das Chiasma. Zur Problematik von Sprache, Bewußtsein und Unbewußtem bei Maurice Merleau-Ponty. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Herzog, Walter (2011): Eingeklammerte Praxis – ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, 123–145.
- Hillenbrand, Clemens (1999): Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (5), 240–246.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60 (5), 171–179.
- Hitzler, Ronald (2014): Phänomenologie. In: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela/Burzan, Nicole (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz: UVK/UTB, 352–356.
- Hoffmann, Thomas (2014): Die Welt des Konkreten. Kurt Goldsteins Beitrag zur Theorie geistiger Entwicklung und ihrer Behinderung. In: Gestalt Theory 36 (4), 339–354.
- Hoffmann, Thomas/Steffens, Jan (2022): Behinderung und Isolation – Traditionslinien, Forschungsstand und aktuelle Perspektiven kulturhistorisch-materialistischer Behindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Disability Studies. 2 (2).
- Hogrebe, Wolfram (2019): Szenische Metaphysik. Frankfurt/M.: Klostermann.

- Honneth, Axel (2003a): Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In: Fraser, Nancy / Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt / M.: Suhrkamp, 129–224.
- Honneth, Axel (2003b): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 2., erw. Ausgabe. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (2010). Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Horster, Detlef / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Wissenschaftstheorie. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. 1. Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, Christian (2019): Lehrkrafffeedback und soziale Integration: ein Dreiebenenmodell zum integrationswirksamen Feedback in Schule und Unterricht. In: Vierbuchen, Marie-Christine / Bartels, Friederike (Hrsg.): Feedback in der Unterrichtspraxis: Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen. Stuttgart: Kohlhammer, 79–94.
- Hughes, Bill (2020): A Historical Sociology of Disability. Human Validity and Invalidity from Antiquity to Early Modernity. London, New York: Routledge.
- Hughes, Bill / Paterson, Kevin (1999): The Social Model of Disability and the Disappearing Body: towards a sociology of impairment. In: Disability & Society 12 (3), 325–340.
- Husserl, Edmund (1952): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. In: Husserliana Bd. IV/V. Hrsg. v. Walter Biemel. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (1966): Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins. In: Husserliana Bd. X. Hrsg. v. Rudolf Boehm. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (1973): Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. In: Husserliana Bd I, 2. Aufl. Hrsg. v. Stephan Strasser. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (1976): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. In: Husserliana Bd. VI, 2. Aufl. Hrsg. v. Walter Biemel: Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, Edmund (2001): Natur und Geist. Vorlesungen Sommersemester 1927. In: Husserliana Bd. XXXII. Hrsg. v. Michael Weiler. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Jaeger, Friedrich / Liebsch, Burkhard (Hrsg.) (2004): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel / Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt / M.: Suhrkamp, 266–295.
- Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel / Wesche, Tilo (2009): Einleitung: Was ist Kritik? In: Dies. (Hrsg.): Was ist Kritik? Frankfurt / M.: Suhrkamp, 7–20.
- Jansen, Julia (2017): Eidetik. In: Luft, Sebastian (Hrsg.): Husserl Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, 142–156.
- Jantzen, Wolfgang: (1982): Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jantzen, Wolfgang (1995): Bestandsaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46 (8), 368–377.
- Jantzen, Wolfgang (1996): Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozeß. In: Jantzen, Wolfgang / Lanwer-Koppelin, Willehad (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Marhold, 9–33.

- Jantzen, Wolfgang (2010): Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: Horster, Detlef/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 1. Stuttgart: Kohlhammer, 15–45.
- Jantzen, Wolfgang (2019): Inklusion und Dekolonisierung als Prinzipien jeglicher Pädagogik. In: Dederich, Markus/Ellinger, Stephan/Laubenstein, Désirée (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, 315–338.
- Jantzen, Wolfgang/Lanwer-Koppelin, Willehad (Hrsg.) (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Marhold.
- Jaspers, Karl (1965): Allgemeine Psychopathologie. 8., unveränd. Aufl. Berlin: Springer Verlag.
- Jonas, Hans (1979): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1974): Kritik der reinen Vernunft. 2 Bde. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kapust, Antje (2007): Responsive Philosophie: Darlegung einiger Grundzüge. In: Busch, Kathrin/Därmann, Iris/Kapust, Antje (Hrsg.): Philosophie der Responsivität. München: Wilhelm Fink, 15–34.
- Kastl, Jörg M. (2017): Einführung in die Soziologie der Behinderung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Kastl, Jörg M. (2021): Generalität des Körpers. Maurice Merleau-Ponty und das Problem der Struktur in den Sozialwissenschaften. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kelle, Helga (2018): Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11 (1), 85–100.
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa.
- Kliems, Harald (2008): Vita hyperactiva – ADHS als biosoziales Phänomen. In: Niewöhner, Jörg/Kehl, Christoph/Beck, Stefan (Hrsg.): Wie geht Kultur unter die Haut? Emergente Praxen an der Schnittstelle von Medizin, Lebens- und Sozialwissenschaft. Bielefeld: transcript, 143–169.
- Kobi, Emil E. (1988): Heilpädagogische Daseinsgestaltung. Luzern: Verlag der schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Kobi, Emil E. (1990): Stabilität und Wandel in der Geschichte des Behindertenwesens. In: Heilpädagogische Forschung XVI (3), 112–117.
- Kobi, Emil (1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. 5. Aufl. Bern, Wien, Stuttgart: Paul Haupt.
- Kobi, Emil E. (2000): Zur terminologischen Konstruktion und Destruktion Geistiger Behinderung. In: Greving, Heinrich/Gröschke, Dieter (Hrsg.): Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 63–78.
- Kobi, Emil E. (2010): Was macht heilpädagogisches Handeln aus? In: Ders. (Hrsg.): Grenzgänge. Heilpädagogik als Politik, Wissenschaft und Kunst. Bern: Haupt, 39–50.
- Koch, Katja (2016): Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In: Ahrbeck, Bernd/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Koch, Katja/Schad, Gerhard (Hrsg.): Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart: Kohlhammer, 9–41.
- Koch, Katja/Ellinger, Stephan (2016): Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik. Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61 (3), 316–324.
- Koch, Katja/Ellinger, Stephan (2017): Was haben Sie sich beim Lesen gedacht? Zum Beitrag „Förderung sozial benachteiligter Kinder ...“ und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste. In: Behindertenpädagogik 56 (1), 9–16.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Krantz, Margarita (1995): Sorge. In: Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 9. Basel: Schwabe, 1086–1089.
- Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2017): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle (2018): Die Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von Behinderung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, 431–446.
- Küper, Judith Elisabeth (2022): Das Antworten Verantworten. Zur (Re-) Konzeptualisierung praktischer pädagogischer Reflexion anhand von Unterrichtsgesprächen im Kontext der zweiten Phase der Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, Jan (2018): „Wahrscheinlich wirkungsvoller“ – Warum Evidenzbasierung nicht alles, aber wichtig ist! In: Deutsche interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung [Hrsg.]. Evidenzbasierung. Kontroverse im Kontext von Autismus-Spektrum-Störungen und Geistiger Behinderung. Leipzig: Selbstdruck der DIFGB, 28–36.
- Kuhl, Jan/Vossen, Armin/Hartung, Nils/Wittich, Claudia (Hrsg.) (2021): Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule. München: Ernst Reinhardt.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2017): Diesseits von Paternalismus und Aktivierung. Anmerkungen zu den Diskursen pädagogischer Verantwortung. In: Vock, Sara/Hartmann, Robert (Hrsg.): Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 127–154.
- Kuhn, Thomas (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Länger, Carolin (2002): Im Spiegel der Blindheit. Eine Kultursoziologie des Sehnsinnes. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Laner, Iris/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2023): Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Weinheim: Beltz.
- Langeveld, Martinus J. (1956): Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen: Max Niemeyer.
- Laubenstein, Désirée (2008): Sonderpädagogik und Konstruktivismus. Behinderung im Spiegel des Anderen, der Fremdheit, der Macht. Münster, Berlin, München: Waxmann.
- Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.) (2017): Zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Latour, Bruno (2007): Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang. Zürich, Berlin: diaphanes.
- Leanza, Matthias (2017): Die Zeit der Prävention. Eine Genealogie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Levinas, Emmanuel (1992): Ethik und Unendliches. 2. Aufl. Wien: Passagen.
- Levinas, Emmanuel (1995): Zwischen uns. Versuche über das Denken des Anderen. München, Wien: Passagen.
- Levinas, Emmanuel (2008): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. 4. Aufl. Freiburg, München: Alber.
- Levinas, Emmanuel (2011): Jenseits des Seins und anders als Sein geschieht. 4. Aufl. Freiburg, München: Alber.
- Levinas, Emmanuel (2022): Ethik als Erste Philosophie. Wien: Sonderzahl.
- Liebsch, Burkhard (2013): Verschiedene Wege vom Selbst zum Anderen. Befremdliche Selbstverhältnisse in sozialer Relation: Grenzen der Empathie zwischen Liebe und Hass. In: Breyer, Thiemo (Hrsg.): Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven. München: Wilhelm Fink, 301–332.
- Liebsch, Burkhard (2019): Von Theorien der Subjektivität zu Praktiken politischer Subjektivierung. Responsivität, Dissens und die prekäre Lebbarkeit menschlichen Lebens. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 11–47.

- Liebsch, Burkhard/Stegmaier, Werner (2022): Orientierung und Ander(s)heit. Spielräume und Grenzen des Unterscheidens. Hamburg: Felix Meiner.
- Lindmeier, Christian (2013): Gerechtigkeit, politische Inklusion und Behinderung. In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: psychosozial, 77–93.
- Lindmeier, Christian (2017): Wider die Monopolisierung sonderpädagogischen Wissens. Ein Plädoyer für die Stärkung bildungsphilosophischer und -theoretischer Reflexion in der Sonderpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, 86 (2), 97–101.
- Lindmeier, Christian (2019): Differenz, Inklusion, Nicht-/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, Christian (2022): Disziplin und Profession in Entwicklung – von der Sonder- oder Rehabilitationspädagogik zur differenztheoretisch reflektierten, diversitätsbewussten Pädagogik der Nicht-/Behinderung. In: Budnik, Ines/Grummt, Marek/Sallat, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik – Rehabilitationspädagogik – Inklusionspädagogik. Halesche Impulse für Disziplin und Profession. 4. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Beltz Juventa, 20–39.
- Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, Pierre-Carl (2023): Zu den Knotenpunkten der borromäischen Ringe Exklusion : Inklusion: Apersion. Praxeologische Lesarten als Analytik und Reflexion von Tiefenstrukturen sonderpädagogischer Konstellationen. In: Grummt, Marek/Kulig, Wolfram/Lindmeier, Christian/Oelze, Vera/Sallat, Stephan (Hrsg.): Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229–245.
- Lippitz, Wilfried (1980): „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lippitz, Wilfried (o. J.): Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institute/fb03/erziehung/abteilungen/Pfimeruehstand/Lippitz/Texte/Phaenomenologische%20Forschungen/view> [15.02.2024].
- Loh, Janine (2017): Strukturen und Relata der Verantwortung. In: Heidbrink, Ludger/Langbehn, Claus/Sombetzki, Janina (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, 35–56.
- Luhmann, Niklas (1990): Paradigm lost. Über die ethische Reflexion der Moral. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1), 19–40.
- Luhmann, Niklas (1999): Zweckbegriff und Systemrationalität. 6. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2009): Einführung in die Systemtheorie. Hg. v. Dirk Bäcker. Heidelberg: Carl Auer.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (1982): Das Technologiedefizit in der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 11–40.
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (2015): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang. In: Dies. (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript, 7–18.
- Menth, Michaela (2022): Heilpädagogische Haltung. Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie. Berlin: BHP-Verlag.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. 6. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1976): Die Struktur des Verhaltens. Berlin: De Gruyter.

- Merleau-Ponty, Maurice (2004): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Gefolgt von Arbeitsnotizen. Hrsg. v. Claude Lefort. 3. Aufl. München: Wilhelm Fink.
- Merleau-Ponty, Maurice (2007): Zeichen. Auf der Grundlage der Übersetzung von Barbara Schmitz, Hans Werner Arndt und Bernhardt Waldenfels. Hrsg. von Christian Bermes. Hamburg: Felix Meiner.
- Merz-Atalik, Kerstin/Schüler, Martin/Unterfrauner, Hansjörg (2023): Inklusionsbezogene Steuerungsprozesse auf Ebene der Schulaufsicht – Erfahrungen aus zwei Bildungsregionen im internationalen Vergleich (Bozen in Südtirol und Tübingen in Baden-Württemberg). In: Kruschel, Robert/Merz-Atalik, Kerstin (Hrsg.): Steuerung von Inklusion!? Perspektiven auf Governance Prozesse im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, 147–166.
- Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (2019): Einleitung: Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Dies. (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 1–17.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden 2019: Springer, 265–285.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): Grenzen des pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60 (3), 249–259.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Tod des Subjekts – Ende der Erziehung? Zur Bedeutung „Postmoderner“ Kritik für Theorien der Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik 48 (7–8), 48–57.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Kritik der grassierenden Weltächtung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75 (4), 428–439.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Allmacht und Ohnmacht des Ich. 2. Aufl. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (2001): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 3. Aufl. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden 2019: Springer, 423–434.
- Meyer-Drawe, Käte (2004): Kulturwissenschaftliche Pädagogik. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen. Bd. 2. Stuttgart: J. B. Metzler, 602–614.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. Santalka: Filosofia, komunikacija 18 (3), 6–17.
- Meyer-Drawe, Käte (2021): Sinn, der sich nicht sagen lässt. In: Sonderpädagogische Förderung heute 66 (1), 10–18.
- Meyer-Drawe (2022): Andere achten. In: Sonderpädagogische Förderung heute 67 (3), 237–245.
- Mittelstraß, Jürgen (2004): Meinung. In: Ders. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Bd. 2. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 835–837.
- Moebius, Stephan (2020): Kultursoziologie. 3. Aufl. Bielefeld: transcript/UTB.
- Moebius, Stephan/Wetterer, Angelika (2011): Symbolische Gewalt. Österreichische Zeitschrift für Soziologie 36, 1–10. 10.1007/s11614-011-0006-2.
- Möckel, Andreas (1996): Krise der Sonderpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (3), 90–95.
- Möckel, Andreas (2007): Geschichte der Heilpädagogik oder: Macht und Ohnmacht der Erziehung. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Möckel, Andreas (2019): Das Paradigma der Heilpädagogik. Würzburg: Edition Bentheim.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.

- Moor, Paul (1958): Heilpädagogische Psychologie. Erster Band: Grundtatsachen einer heilpädagogischen Psychologie. Bern: Huber.
- Moor, Paul (1965): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern, Stuttgart: Huber.
- Moser, Vera (2003): Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen: Leske und Budrich.
- Moser, Vera (2012): Gründungsmythen der Heilpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2), 262–274.
- Moser, Vera (2013): Kontroversen behindertenpädagogischer Geschichtsschreibung. In: Musen-berg, Oliver (Hrsg.): Kultur – Geschichte – Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen: Athena, 83–100.
- Moser, Vera/Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt/UTB.
- Mühl, Heinz (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4., überarb. Aufl. Berlin: Kohlhammer.
- Müller, Wolfgang G. (1998): Stil. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 10. Basel: Schwabe, 150–159.
- Müller, Thomas (2014): Empirisierung nach naturwissenschaftlichem Vorbild. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg: Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg, 157–180.
- Müller, Thomas/Ratz, Christoph/Stein, Roland/Lüke, Carina (Hrsg.) (2022): *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mürner, Christian (2003): Medien- und Kulturgeschichte behinderter Menschen. Sensationslust und Selbstbestimmung. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Musen-berg, Oliver (2013): Kult – Geschichte – Behinderung: Zur Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Kultur – Geschichte – Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen: Athena, 11–25.
- Musen-berg, Oliver (Hrsg.) (2017): Kultur – Geschichte – Behinderung. Bd. II. Die eigensinnige Aneignung von Geschichte. Oberhausen: Athena.
- Musen-berg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hrsg.) (2018): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nicolay, Philipp/Huber, Christian (2021): Wie Schulleistung und Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. In: Empirische Sonderpädagogik 13 (1), 3–20.
- Nitschmann, Hannah (2023): Inklusion und Anerkennung – Differenzaushandlungen im Zuge des unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung von Körperlichkeit. Unveröffentlichte Dissertationsschrift. Universität zu Köln.
- Peter, Tobias/Alkemeyer, Thomas/Bröckling, Ulrich (2018): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Jenseits der Person. Zur Subjektivierung von Kollektiven. Bielefeld: transcript, 9–13.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.
- Pfeffer, Wilhelm (1987): Fremdverstehen auf der präreflexiven Ebene erzieherischer Interaktion. In: Hans Eberwein (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Berlin: Marhold, 104–123.
- Pfeffer, Wilhelm (1988): Förderung schwer geistiger Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg: Bentheim.
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2016): Bindende Verflechtung. Zur Materialität und Körperlichkeit der Anerkennung im Alltag der Schule. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92 (1), 170–194.
- Plessner, Helmuth (1975): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin, New York: De Gruyter.
- Plügge, Herbert (1967): Der Mensch und sein Leib. Tübingen: Niemeyer.

- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Popper, Karl R. (1969): *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Popper, Karl R. (2003): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Bd. 2: *Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen*. Tübingen. Mohr.
- Poser, Hans (2001): *Wissenschaftstheorie*. Eine philosophische Einführung. Stuttgart: Reclam.
- Puhr, Kirsten (2017): *Thesen zu inklusionsorientierten Schulvorstellungen*. In: Puhr, Kirsten/Geldner, Jens (Hrsg.): *Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen*. Wiesbaden: Springer VS, 325–351.
- Puster, Edith (2010): *Objektivismus*. In: Sandkühler, Hans-Jörg (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*, Bd. 2 Hamburg: Meiner, 1829–1834.
- Puster, Rolf W. (2010): *Empirie*. In: Sandkühler, Hans-Jörg (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*, Bd. 1. Hamburg, 508–511.
- Rathgeb, Kerstin (Hrsg.) (2012): *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rawls, John (1979): *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2004): *Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘*. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Friedrich Jaeger/Jörn Rüsen (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd. 3: *Themen und Tendenzen*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 1–20.
- Reckwitz, Andreas (2010): *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. 2., unveränd. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2016): *Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus*. Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregimes. <https://www.sozio.polis.de/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus.html> [15.02.2024].
- Reckwitz, Andreas (2020): *Das hybride Subjekt*. Eine Theorie der Subjektstrukturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Überarb. Neuaufl. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2021): *Gesellschaftstheorie als Werkzeug*. In: Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut: *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Berlin: Suhrkamp, 23–150.
- Reich, Kersten (2009a): *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus*. Bd. 1: *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. 2., völlig veränderte Auflage online unter URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html [15.02.2024].
- Reich, Kersten (2009b): *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus*. Bd. 2: *Beziehungen und Lebenswelt*. 2., völlig veränderte Auflage online unter URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band2.html [15.02.2024].
- Restayn, Ann-Marie/Köpfer, Andreas/Wittwer, Jörg (2022): *Der ‚autistische Körper‘ – eine empirische Perspektivierung vor dem Hintergrund schulischer Fähigkeitserwartungen*. In: *Zeitschrift für Disability Studies* 2 [02.12.2022].
- Rheinberger, Hans-Jörg (2007): *Historische Epistemologie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Ricken, Norbert (2019): *Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven*. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 95–118.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2007): *Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Differenz*. In: Straub, Jürgen/Wiedemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kompetenz und Kommunikation*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 56–69.
- Ricken, Norbert (2019): *Bildung und Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven*. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Subjektivierung*.

- vierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 95–118.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Ordnungen stiften, Differenzen markieren. Machttheoretische Überlegungen zur Rede von Heterogenität. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–42.
- Röhr, Henning (2002): Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78 (4), 393–416.
- Röllli, Marc (2015): „Theoretizismus“ – eine Kritik aus pragmatischer Sicht. In: Bröcklin, Ulrich/Dries, Christian/Leanza, Matthias/Schlechtriemen, Tobias (Hrsg.): Das Andere der Ordnung. Theorien des Exzeptionellen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 53–72.
- Rössel, Fritz (1931): Das Helfen in der heilpädagogischen Arbeit. Beiträge zur Grundfrage der Heilpädagogik. Halle: Marhold.
- Röttgers, Kurt (2010): Kritik. In: Sandkühler, Hans J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Bd. 2. Hamburg: Felix Meiner, 1317–1323.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2018): Unverfügbarkeit. Wien, Salzburg: Residenz.
- Rosa, Hartmut (2021): Best Account. Skizze einer systematischen Theorie der modernen Gesellschaft. In: Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp, 151–251.
- Roth, Gerhard (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung 2, 481–490.
- Ryan, Michael (2011): Prolegomena zu den Kulturwissenschaften. In: Winter, Rainer (Hrsg.): Die Zukunft der Cultural Studies. Theorie, Kultur und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Bielefeld: transcript, 15–27.
- Saussure, Ferdinand de (1967): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: De Gruyter.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Arbeit am Begriff der Empirie – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Arbeit am Begriff der Empirie. Halle-Wittenberg: Martin Luther-Universität Halle Wittenberg.
- Schmidt, Andreas (2010): Subjekt. In: Sandkühler, Hans Jörg (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie. Hamburg: Felix Meiner, 2632–2637.
- Schmidt, Siegfried J. (1995): (Radikaler) Konstruktivismus. Wie Wirklichkeit wirklich wird. In: Der blaue Reiter 2, 30–33.
- Schmoll, Heike (2016): Evidenter Unsinn: Gefälschte Studie narrt die Bildungsforschung. In: FAZ vom 23.11.2016.
- Schnell, Martin W. (2011): Anerkennung und Gerechtigkeit im Zeichen einer Ethik als Schutzbereich. In: Dederich, Markus/Schnell, Martin W. (Hrsg.): Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik. Bielefeld: transcript, 23–45.
- Schnell, Martin W. (2017): Ethik im Zeichen vulnerabler Personen. Leiblichkeit – Endlichkeit – Nichtexklusivität. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Scholz, Ina (2022): Das Konzept der Lebensqualität in der Heil- und Sonderpädagogik. Kritische Reflexion und philosophische Erweiterung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, Alfred (1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Schütz, Egon (1981): Wissenschaftstheoretische Grundpositionen in der Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Egon Schütz. Existenzialkritische Pädagogik. Wiesbaden 2017: Springer, 99–110.
- Schuppener, Saskia/Schlichting, Helga/Goldbach, Anne/Hauser, Mandy (2021): Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schurig, Michael/Blumenthal, Stefan/Gebhardt, Markus (2022): Continuous norming in learning progress monitoring – An example for a test in spelling from grade 2–4. *Frontiers in Psychology*. 10.3389/fpsyg.2022.943581 [20.12.2022].
- Schwemmer, Oswald (2004): Kultur. In: Mittelstraß, Jürgen (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 2. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 508–510.
- Seitz, Sergeij (2016): Gerechtigkeit, ethische Subjektivität und Alterität. In: *Zeitschrift für Praktische Philosophie* 3 (1), 165–202.
- Seitzer, Philipp (2023): Das Konstitutionsproblem der Heil- und Sonderpädagogik. Ein erkenntnistheoretischer Vermittlungsversuch. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 68 (3), 262–277.
- Seitzer, Philipp (2024): Wissenschaft der Heil- und Sonderpädagogik. Ein phänomenologischer Klärungs- und Vermittlungsversuch zwischen Disziplin und Profession. Unveröffentlichte Dissertationsschrift. Köln.
- Shildrick, Margrit (2002): *Embodying the Monster. Encounters with the Vulnerable Self*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Siebers, Tobin: *Disability Aesthetics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Simmel, Georg (1992): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Singer, Philipp (2018): *Inklusion und Fremdheit – Abschied von einer pädagogischen Leitideologie*. Bielefeld: transcript.
- Soldati, Gianfranco (2010): Phänomen. In: Sandkühler, Hans-Jörg (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. Bd. 2. Hamburg: Meiner, 1943–1944.
- Solomon, Robert C. (2004): Emotions, Thoughts, and Feelings. Emotions as Engagements with the World. In: Ders. (Hrsg.): *Thinking About Feeling. Contemporary Philosophers on Emotions*. New York: Oxford University Press, 76–88.
- Spaemann, Robert (1996): *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Speck, Otto (1988): *System Heilpädagogik – eine ökologisch-reflexive Grundlegung*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, Otto (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. 5., neu bearbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, Otto/Thalhammer, Manfred (1974): *Die Rehabilitation der Geistigbehinderten*. München: Ernst Reinhardt.
- Stechow, Elisabeth von (2004): *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Steffens, Jan (2020): *Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze. Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft*. Giessen: Psychosozial Verlag.
- Steffens, Jan (2022): Keine Teilhabe ohne gemeinsame Sinnbildung! Emotional geteilte Narrative als Grundlage von Partizipation und Zugehörigkeit. In: Fränkel, Silvia/Grünke, Matthias/Hennemann, Thomas/Hövel, Dennis/Melzer, Conny/Ziemen, Kerstin (Hrsg.): *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück nach vorn*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27–31.
- Stegmaier, Werner (2009): *Emmanuel Levinas zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Stenger, Georg (1999): Phänomenologie diesseits von Identität und Differenz. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 22 (3), 21–31.
- Sternagel, Jörg (2012): Bernhard Waldenfels – Responsivität des Leibes. In: Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Nikolaus (Hrsg.): *Leiblichkeit*. Tübingen: Böhlau/UTB, 116–129.

- Stinkes, Ursula (1993): Spuren eines Fremden in der Nähe. Das „geistigbehinderte“ Kind aus phänomenologischer Sicht. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Stinkes, Ursula (2002): Zur schwierigen Frage nach der Anerkennung – Fürsorge oder Solidarität für Menschen mit Behinderung? In: Greving, Heinrich/Gröschke, Dieter (Hrsg.): Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 203–220.
- Stinkes, Ursula (2004): Responsive Leiblichkeit. In: Kannewischer, Sybille/Wagner, Michael/Winkler, Christoph/Dworschak, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 78–90.
- Stinkes, Ursula (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt, 82–107.
- Stinkes, Ursula (2012): Originäre Stellvertretung in der erzieherischen Situation. In: Stinkes, Ursula/Schwarzburg-von Wedel, Ellen (Hrsg.): Sonderpädagogik und Verantwortung. Heidelberg: Winter, 317–339.
- Stinkes, Ursula (2016): Phänomenologische Zugänge. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66–70.
- Stinkes, Ursula (2018): Gesellschaftliche, pädagogische und singuläre Responsivität. In: Hoffmann, Thomas/Jantzen, Wolfgang/Stinkes, Ursula (Hrsg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial, 289–316.
- Stinkes, Ursula (2019a): Phänomenologische Zugänge: Intersubjektivität und pädagogische Reflexion. In: Dederich, Markus/Laubenstein, Désirée/Ellinger, Stephan (Hrsg.): Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Handlungswissenschaft. Opladen: Budrich, 179–194.
- Stinkes, Ursula (2019b): „Was wir sind, sind wir niemals ganz und gar ...“ Sichtweisen der Beziehung zum anderen Menschen. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden: Springer, 525–542.
- Stinkes, Ursula (2021): Werkstattbericht – Phänomenologie als Optik. In: Sonderpädagogische Förderung heute 66 (1), 19–33.
- Stöhr, Robert (2023): Behinderung und Technik. Eine phänomenologische Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stommel, Theresa (2023): Bildung und Staunen. Eine bildungsphilosophische Perspektive im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Straus, Erwin (1956): Vom Sinn der Sinne. Berlin, New York, Heidelberg: Springer.
- Ströker, Elisabeth (1992): Husserls Werk. Zur Ausgabe der Gesammelten Schriften. Register. Hamburg: Felix Meiner.
- Ströker, Elisabeth/Pastore, Luigi (2010): Phänomenologie. In: Sandkühler, Hans-Jörg (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie, Bd. 2. Hamburg, 1944–1955.
- Tengelyi, László (2007): Erfahrung und Ausdruck. Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern. Dordrecht: Springer.
- Tervooren, Anja (2007): Bildung im Blick. In: Mietzner, Ulrike/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie – Mechanismus der Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 172–185.
- Tervooren, Anja (2008): „Auswickeln“, entwickeln und vergleichen. Kinder unter Beobachtung. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung. Weinheim, München: Juventa, 41–58.
- Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Thompson, Christiane/Wrana, Daniel (2019): Zur Normativität erziehungswissenschaftlichen Wissens – drei Thesen. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, 171–180.

- Thompson, Evan (2007): *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2020): *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Berlin: Suhrkamp.
- Trescher, Hendrik (2015): *Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trescher, Hendrik (2017): *Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit ‚geistiger Behinderung‘*. Bielefeld: transcript.
- Trescher, Hendrik/Klocke Janoš (2014): *Kognitive Beeinträchtigung mit Butler verstehen – Butler im Kontext kognitiver Beeinträchtigung verstehen*. In: *Behindertenpädagogik* 53 (3), 285–308.
- Varela, Francisco/Thompson, Evan/Rosch, Eleanor (1995): *Der mittlere Weg der Erkenntnis: die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. München: Goldmann.
- Vetter, Helmuth (2004a): *Subjekt*. In: Ders. (Hrsg.): *Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe*. Hamburg: Felix Meiner, 513–515.
- Vetter, Helmuth (2004b): *Phänomenologie, phänomenologisch*. In: Ders. (Hrsg.): *Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe*. Hamburg: Felix Meiner, 410–425.
- Vogt, Markus (2016): *Die Freiheit der Verantwortung*. In: Breitenstein, Urs (Hrsg.): *Verantwortung – Freiheit und Grenzen*. Basel: Schwabe, 7–38.
- Vossenkuhl, Wilhelm (2000): *Verantwortung philosophisch*. In: Korff, Wilhelm/Beck, Ludwin/Mikat, Paul/Honnfelder, Ludger/Hunold, Gerfried/Mertens, Gerhard/Heinrich, Kurt/Eser, Albin (Hrsg.): *Lexikon der Bioethik*. Bd. 3. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 671–676.
- Waldenfels, Bernhard (1985): *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1987): *Ordnung im Zwielficht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1992): *Einführung in die Phänomenologie*. München: Wilhelm Fink.
- Waldenfels, Bernhard (1994a): *Antwortregister*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1994b): *Response und Responsivität in der Psychologie*. In: *Journal für Psychologie* 2 (2), 71–80. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-20573> [12.08.2018].
- Waldenfels, Bernhard (1995): *Deutsch-Französische Gedankengänge*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1998a): *Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Rationalität*. In: Waldenfels, Bernhard/Därmann, Iris (Hrsg.): *Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik*. München: Wilhelm Fink, 35–49.
- Waldenfels, Bernhard (1998b): *Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2000a): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2000b): *Responsivität des Leibes. Spuren des Anderen in Merleau-Pontys Leib-Denken*. In: Giuliani, Regula (Hrsg.): *Merleau-Ponty und die Kulturwissenschaften*. München: Wilhelm Fink, 305–320.
- Waldenfels, Bernhard (2001): *Verfremdungen der Moderne. Phänomenologische Grenzgänge*. Göttingen: Wallstein.
- Waldenfels, Bernhard (2002a): *Paradoxien ethnographischer Fremddarstellung*. In: Därmann, Iris/Jamme, Christoph (Hrsg.): *Fremderfahrung und Repräsentation*. Weilerswist: Velbrück, 151–182.
- Waldenfels, Bernhard (2002b): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2004): *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2005): *Idiome des Denkens. Deutsch-Französische Gedankengänge II*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Waldenfels, Bernhard (2006a): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006b): Schattenrisse der Moral. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2008): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. 2. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2009a): Ortsverschiebung, Zeitverschiebung. Modi leibhaftiger Erfahrung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2009b): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus: Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München: Wilhelm Fink, 23–34.
- Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Hyperphänomene. Modi hyperbolischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität – Modi sozialer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2019): Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht. Selbstsorge und Fremdsorge. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2022): Globalität, Lokalität, Digitalität. Herausforderungen der Phänomenologie. Berlin: Suhrkamp.
- Waldschmidt, Anne (2003): „Behinderung“ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: Dies. (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel: bifos, 11–22.
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 29 (1), 9–31.
- Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2022): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer VS.
- Weber, Max (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Auflage. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Weber, Max (1992): Politik als Beruf. Stuttgart: Reclam.
- Wehrle, Maren (2010): Die Normativität der Erfahrung – Überlegungen zur Beziehung von Normalität und Aufmerksamkeit bei E. Husserl. In: Husserl Studies 26 (3), 167–187.
- Weingart, Peter (2003): Wissenschaftssoziologie. Bielefeld: transcript.
- Weiß, Johannes (2006): Grenzen der Stellvertretung. In: Janowski, Christine/Janowski, Bernd/Lichtenberger, Hans P. (Hrsg.): Stellvertretung. Theologische, philosophische und kulturelle Aspekte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 313–324.
- Weisser, Jan (2004): Disability Studies und die Sonderpädagogik. In: Weisser, Jan/Renggli, Cornelia (Hrsg.): Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern: Edition SZH, 27–30.
- Weisser, Jan (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript.
- Welsch, Wolfgang (1991): Unsere postmoderne Moderne. 3. Aufl. Weinheim: Akademie Verlag.
- Wember, Franz B. (2020): Pädagogische Reflexion statt empirischer Evidenz? Fragen eines lsenden Lehrers. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 80 (4), 231–237.
- Werner, Micha H. (2002): Verantwortung. In: Düwell, Marcus/Hübenthal, Christoph/Werner, Micha H. (Hrsg): Handbuch Ethik. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 521–527.
- Wieland, Wolfgang (2014): Medizin als praktische Wissenschaft. Kleine medizintheoretische Schriften. Hrsg. v. Rainer Enskat und Alejandro G. Vigo. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Wieland, Wolfgang (2015): Diagnose. Überlegungen zur Medizintheorie. 2. Auflage. Berlin: Johannes G. Hoof.

- Wiesing, Lambert (1991): *Stil statt Wahrheit. Kurt Schwitters und Ludwig Wittgenstein über ästhetische Lebensformen*. München: Wilhelm Fink.
- Wiesing, Lambert (2015): *Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Willmann, Marc (2020): Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? – Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko. In: *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2 (2), 74–91.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatheoretische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, Beiheft, 109–122.
- Wimmer, Michael (2006): *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, Michael (2014): *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Winter, Rainer (2011a): Einleitung: Cultural Studies – Jetzt und in der Zukunft. In: Ders. (Hrsg.): *Die Zukunft der Cultural Studies. Theorie, Kultur und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript, 7–13.
- Winter, Rainer (2011b): Kritik, soziale Gerechtigkeit und Intervention – Qualitative Forschung in der amerikanischen Tradition. In: Ders. (Hrsg.): *Die Zukunft der Cultural Studies. Theorie, Kultur und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*. Bielefeld: transcript, 75–93.
- Witte, Egbert (2009): Empirisierungszwang und Erfahrungsverlust. In: Ricken, Norbert/Röhr, Henning/Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus: *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*. München: Wilhelm Fink, 327–334.
- Wittgenstein, Ludwig (2003): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wunder, Michael/Sierck, Udo (Hrsg.) (1987): *Sie nennen es Fürsorge. Behinderung zwischen Vernichtung und Widerstand*. 2. Aufl. Berlin: Mabuse.
- Wygotski, Lew S. (1985). Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: Ders.: *Ausgewählte Schriften*. Bd. 1 – Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein, 57–382.
- Zahavi, Dan (1996): *Husserl und Die Transzendente Inter-subjektivität. Eine Antwort auf die sprachpragmatische Kritik*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Zahavi, Dan (2005): *Subjectivity and Selfhood. Investigating the First-Person-Perspective*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Zahavi, Dan (2007): *Phänomenologie für Einsteiger*. München: Wilhelm Fink.
- Zirfas, Jörg (2012): Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In: Moser, Vera/Horster, Detlef (Hrsg.): *Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Eine Grundlegung*. Stuttgart: Kohlhammer, 75–89.
- Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Ein pädagogisch-anthropologischer Zugang zur Verantwortung. In: Vock, Sara/Wartmann, Robert (Hrsg.): *Verantwortung im Anschluss an poststrukturalistische Einschnitte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 171–185.
- Zirfas, Jörg (2021): *Pädagogische Anthropologie. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh/UTB.