

Ingrid Miethe · Anja Tervooren
Norbert Ricken *Hrsg.*

Bildung und Teilhabe

Zwischen Inklusionsforderung
und Exklusionsdrohung



Springer VS

Bildung und Teilhabe

Ingrid Miethe · Anja Tervooren
Norbert Ricken
(Hrsg.)

Bildung und Teilhabe

Zwischen Inklusionsforderung
und Exklusionsdrohung

 Springer VS

HerausgeberInnen

Ingrid Miethe
Justus-Liebig-Universität Gießen
Deutschland

Norbert Ricken
Ruhr-Universität Bochum
Deutschland

Anja Tervooren
Universität Duisburg-Essen
Deutschland

ISBN 978-3-658-13770-0 ISBN 978-3-658-13771-7 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-13771-7

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
-------------------------	----------

Grundlagentheoretische Perspektiven

Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	11
--	-----------

Das Thema der Inklusion als Herausforderung

Anja Tervooren

Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen	29
--	-----------

Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit

Cornelie Dietrich

Verletzlichkeit und Teilhabe	47
---	-----------

Carsten Heinze

Teilhabe und Teilung	65
-----------------------------------	-----------

Ralf Mayer

„Bildungsbiographien“ als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe	87
--	-----------

Biographietheoretische Perspektiven

Bettina Dausien

Inklusion im Widerstreit	111
Eine kritische Analyse des Inklusionsbegriffs im Kontext antagonistischer erziehungsphilosophischer Mindsets <i>Martin Harant</i>	
 Gesellschaftstheoretische Perspektiven	
Europäische Wissenspolitik der Bildung	133
<i>Edgar Forster</i>	
Bildung als Kunst, sich zu entziehen	157
Vom Verweigern, Desertieren, Abfallen und Aussteigen <i>Christian Grabau</i>	
Partizipationskapitalismus	179
Bildungsphilosophische Überlegungen zum gesellschaftlichen Wider- spruch von Bildung und Teilhabe <i>Daniel Burghardt</i>	
Migrationshintergrund	197
Überlegungen zu Vergangenheit und Zukunft einer Differenzkategorie zwischen Statistik, Politik und Pädagogik <i>Kenneth Horvath</i>	
Bildung und Teilhabe im Kontext „pädagogischer Rechte“	217
Eine Exploration des normativen Rahmens Basil Bernsteins Bildungssoziologie <i>Hauke Straehler-Pohl und Michael Sertl</i>	
 Empirische Perspektiven	
Omnes omnia omnino?	243
Bildung zwischen Allgemeinem und Besonderem <i>Christine Demmer und Dorle Klika</i>	

Inklusion oder Teilhabe nach Plan?	259
Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚früh- kindlicher Bildung‘ <i>Christine Thon und Miriam Mai</i>	
Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen	279
<i>Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit und Merle Hinrichsen</i>	
Struktur und Agency	305
Über Möglichkeiten und Grenzen erziehungswissenschaftlichen Fall- verstehens im Kontext sozialer Teilhabe <i>Andrea Liesner und Anke Wischmann</i>	
Autor_innen und Herausgeber_innen	323

Einleitung

Die Themen Bildung und Teilhabe werden seit Jahrhunderten miteinander verbunden und gleichzeitig aufgrund ihrer wechselseitigen Verschränkung immer wieder auch kontrovers diskutiert. Bereits Comenius (2008/1657) wies, dem ständischen Denken seiner Zeit weit voraus, mit seiner *Didactica magna* und ihrer Forderung „Alle alles ganz zu lehren“ auf die Notwendigkeit von Bildung für das Menschsein des Menschen hin – eine Potenzialität, die jedem um seiner selbst willen zur Verfügung zu stehen habe.

Spätestens seit der Französischen Revolution wird mit der Ermöglichung von und dem Zugang zu Bildung immer auch die Chance der Teilhabe an der Gesellschaft und die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg verbunden. Die Vorstellung einer Gesellschaft, in der Menschen unabhängig vom Geburtsrecht gleichberechtigt miteinander leben und sich entfalten können, wurde als Ideal postuliert. Die in der französischen Revolution erhobene Forderung nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, die zunächst als universal präsentiert wurde, musste allerdings in den folgenden Jahrhunderten um Kategorien der Differenz ergänzt werden, die potentiell zum Ausgangspunkt von Ungleichheit wurden und werden, vor allem um Geschlecht, Ethnizität oder „Rasse“, Behinderung, sexuelle Orientierung usw., um Teilhabe wenigstens anzustreben. Bildung in ihren unterschiedlichen Spielarten wurde also als ein wesentliches Moment betrachtet, um Teilhabe an und Gleichheit in der Gesellschaft zu ermöglichen. Erinnerung sei hier beispielsweise an den bereits von de Condorcet 1792 in der französischen Nationalversammlung vorgetragenen *rapport et un projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, der zwar von der Revolutionsregierung nicht aufgegriffen, in der Folge aber immer wieder rezipiert wurde. Die bereits in diesem Konzept ent-

wickelte Forderung nach einer durch Bildung hervorgebrachten aufgeklärten Persönlichkeit als gesellschaftliche Aufgabe hat bis heute nichts von ihrer Aktualität eingebüßt (vgl. Dammer 1996).

Angesichts der engen Verschränkung der Bildung des Menschen mit (potenziellen) Teilhabemöglichkeiten erstaunt es nicht, dass politische Forderungen entwickelt wurden, um Bildungs- und damit Teilhabemöglichkeiten zu verbessern. So wirft beispielsweise bereits Wilhelm Liebknecht in seiner berühmten Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ die Frage der Normativität der Bildung auf, indem er hinterfragt, welche Form der Bildung überhaupt Teilhabe ermöglichen könne bzw. welche gesellschaftlichen Veränderungen zunächst vorgenommen werden müssten bevor eine Bildung möglich wird, die auch den unteren sozialen Schichten eine wirkliche Teilhabe ermögliche (vgl. Liebknecht 1872/1974). Mit Dahrendorfs Forderung nach „Bildung als Menschenrecht“ wird die Notwendigkeit einer formal-juristischen Verankerung der Möglichkeit des Zuganges aller zu Bildungsinstitutionen postuliert.

Die Tatsache, dass trotz inzwischen umgesetzter weitgehender formaler Gleichheit im Bildungssystem bis heute Ungleichheit und damit auch Nicht-Teilhabe fortgeschrieben wird, zeigt jedoch die Grenzen formal juristischer und politischer Ansätze auf und weist auf die „verborgenen Mechanismen der Macht“ (Bourdieu 1992) genauso hin wie auf die Frage nach den gesellschaftlich relevant gemachten Inhalten von Bildung und dem Bildungsverständnis insgesamt.

Heute wird Teilhabe an Bildung allerorts gefordert, sei es in den aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussionen um soziale Ungleichheit in allen ihren Dimensionen oder jene um Inklusion im engeren Sinne. Gerade auch in der aktuellen Debatte um den Umgang mit Geflüchteten in Deutschland werden die Fragen des Zugangs zu Bildung und die Teilhabe an den Möglichkeiten des deutschen Bildungssystem als wesentlicher Faktor einer geforderten gelingenden Integration aufgefasst.

Fast wird schon ein programmatischer Anspruch skizziert, Bildung sei bereits Teilhabe. Dabei lässt sich dieser Anspruch doppelt ausbuchstabieren: Wie kaum eine andere soziale Kategorie gilt insbesondere Bildung als Bedingung der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben schlechthin. Nur wer gebildet ist, sei in der Lage, den Anforderungen moderner Lebensverhältnisse Rechnung zu tragen. Wenn aber Bildung auf (soziale) Teilhabe zielt, dann ist auch Teilhabe an Bildung selbst unverzichtbar und ein systemisches Erfordernis – bedeutete doch der Ausschluss aus Bildung unweigerlich den Ausschluss aus der Gesellschaft. Spätmodern aber sind beide Momente der Teilhabe als Implikationen der Bildung in Zweifel geraten: Weder vermag Bildung noch angemessen gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren noch gilt, dass Bildung allen gleichermaßen offen steht. Die

Legitimationskrise der Bildung ist daher insbesondere eine Krise ihrer Teilhabemöglichkeiten.

In dem hier vorliegenden Band, der auf die vom 9.-11. März 2016 an der Justus-Liebig-Universität Gießen stattgefundenen Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zurückgeht, wird das Thema „Bildung und Teilhabe“ grundlagentheoretisch aufgegriffen und die (Un-)Möglichkeit von Bildungsgerechtigkeit thematisiert.

In dem ersten Teil des Bandes werden grundlagentheoretische Fragen des Verhältnisses von Bildung und Teilhabe verhandelt. Dabei stehen der Teilhabebegriff in allen seinen Dimensionen und verwandte Begrifflichkeiten im Mittelpunkt.

Anja Tervooren weist in ihrem Beitrag auf die Rezeptionssituation des Themas „Inklusion“ in der Erziehungswissenschaft hin: Durch die frühe Etablierung und den starken Ausbau einer Sonderpädagogik bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts sei die Auseinandersetzung mit der Kategorie „Behinderung“ an eine Teildisziplin delegiert worden, die eine Dichotomisierung von Allgemeinem und Besonderem nach sich gezogen habe. Die Autorin arbeitet drei Rezeptionslinien in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft heraus, denen es gelingt, das konstitutive Spannungsverhältnis von Allgemeinem und Besonderem auszuleuchten. Erstens nennt sie die historische Untersuchung der Geste des Abtrennens des Besonderen vom Allgemeinen und des Allgemeinen vom Besonderen, zweitens die Konzeption anthropologischer Bestimmungen von Allgemeinem und Besonderem und drittens werden synchrone, empirische Perspektiven präsentiert, welche sich der Herstellung von Allgemeinem und Besonderem im Feld widmen.

In dem Beitrag von *Cornelie Dietrich* wird die Qualität verschiedener Teilhabekontexte aus unterschiedlichen kulturanthropologischen Perspektiven beleuchtet, um das Theorem einer gesellschaftlichen Teilhabe durch Bildung zu problematisieren. Damit stellt die Autorin die prozedurale Dimension von Bildungs-Teilhabe im Kontext einer Vertiefung der Diskussion um Teilhabegerechtigkeit in den Mittelpunkt und diskutiert die Qualität von Teilhabeprozessen als Arten und Weisen der gemeinsamen Sinngenerierung und kulturellen Kooperation. Sie arbeitet heraus, wie verschiedene Teilhabeformen und -qualitäten zusammenspielen und merkt an, dass diese Dynamik im pädagogischen Diskurs marginalisiert zu werden drohe.

Carsten Heinze geht von der These aus, dass Teilhabe im generationalen Verhältnis nur dann theoretisch angemessen zu beschreiben ist, wenn dabei sowohl der wechselseitige Wirkungszusammenhang von Verletzlichkeit und Handlungsfähigkeit Berücksichtigung findet als auch partizipatorische Handlungen konzeptionell im Modus eines Bildungsprozesses gedacht werden. Bei der pädagogischen Ge-

staltung von Teilhabeprozessen griffen von daher sowohl solche Ansätze zu kurz, die aus der Verletzlichkeit des Kindes bevormundende paternalistische Eingriffe ableiten, als aber auch solche, die die Handlungsfähigkeit (Agency) überbetonten.

Ralf Mayer entwickelt in seinem Beitrag das Verhältnis von Teilhabe und Teilung unter Rückgriff auf die politisch-ästhetische Theorie Rancières. Dieses Konzept ermögliche eine kritisch-emanzipatorische Perspektive auf normalisierende und normative Praktiken der Distinktion und der (pädagogischen) Autorisierung, der Positionierung und Partizipation.

In ihrem Beitrag zeigt *Bettina Dausien* auf, dass die Frage von Bildung und Teilhabe häufig implizit oder explizit mit einem räumlichen Modell verbunden wird, während die Zeitdimension eher vernachlässigt werde. Der Zusammenhang von Bildung und Teilhabe, so die Autorin, erfordere es jedoch, die Zeitdimension der Biographie systematisch einzubeziehen, da die Frage von Teilhabe und Ausgrenzung (auch) im Zeitrahmen individueller Lebensgeschichten wirksam werde.

Martin Harant arbeitet heraus, dass es für den Inklusionsdiskurs unumgänglich sei, leitende Vorverständnisse offenzulegen, da angesichts der Inkommensurabilität unterschiedlicher Denkhorizonte mit begrifflichen Widersprüchen zu rechnen sei. Dies wird an Konzepten im Rahmen eines realistisch-objektivistischen Denkens im Gefolge Hicks und Rands aufgezeigt und mit Girouxs *Border Pedagogy as Postmodern Resistance* kontrastiert.

Im zweiten Teil wird eine gesellschaftstheoretische Perspektive eingenommen und das Verhältnis von Bildung und Teilhabe anhand von aktuellen gesellschaftspolitischen Entwicklungen untersucht

Edgar Forster arbeitet heraus, wie sich Bildungspolitik in der Europäischen Union zunehmend auf evidenzbasiertes Wissen stütze und ein einflussreicher Forschungszweig entstehe, der die Genese und Zirkulation von Wissen untersuche. Bildungseinrichtungen, Forschungspraxis und die Disziplin der Erziehungswissenschaft werden durch wissenspolitische Entscheidungen über die Entwicklung von Indikatoren und Datapools oder die Institutionalisierung von wissenschaftlichen Netzwerken beeinflusst und somit auch gesellschaftliche Deutungsmuster von Bildung und Erziehung. Dabei verfolgt der Autor die These, dass Partizipation eine hegemoniale politische Strategie darstelle, die durch Indikatoren und Benchmarks Entscheidungsketten erzeuge und Anpassungsdruck auf die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union ausübe.

Während in der Regel die Frage gestellt wird, wie über Bildung Teilhabe ermöglicht wird, argumentiert *Christian Grabau* von einem anderen Ausgangspunkt. Er verfolgt zum einen die These, dass Bildung auch bedeuten kann, Teilhabe aufs Spiel zu setzen, sie aufzugeben oder sogar auszuschlagen. Zum anderen wird gezeigt, dass die politische Dimension von Bildung nicht so sehr in der Er-

möglichkeit von sozialer Teilhabe liegt, sondern in Versuchen, Abstand zu den eingespielten sozialen Mechanismen zu gewinnen und den sich mit ihnen verbundenen Zumutungen zu entziehen.

In seinem Beitrag unternimmt *Daniel Burghardt* auf der Basis von Heinz Joachim Heydorns Kritik der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre eine Re-Lektüre aktueller Reformdiskurse. Er arbeitet die materialistischen Grundlagen der Heydornschen Bildungstheorie heraus, um heutige Debatten um Inklusion und Heterogenität ideologiekritisch rahmen zu können und vor allem das Verhältnis von sozialer Ungleichheit und deren meritokratischer Begründung zu untersuchen. Vor dem Hintergrund von Boltanski und Chiapellos Studie eines normativen Wandels von Kapitalismuskritiken bietet der Autor eine Neubewertung der Heydornschen Theorie an.

Ken Horvath diskutiert, wie sich die aktuell weit verbreitete Kategorie des Migrationshintergrunds herausgebildet hat. Als Heuristik arbeitet er mit dem Konzept der Differenzordnung und lenkt so die Aufmerksamkeit auf das Wechselspiel von symbolischen Grenzziehungen und sozialen Macht- und Ungleichheitsordnungen. So deutet er den „Migrationshintergrund“ als implizit ethnisierende Differenzkategorie, die sich jedoch gerade aufgrund ihrer Unentschiedenheit und Mehrdeutigkeit durchsetzen konnte. Der Autor weist auf diese Instabilität hin, die Anlässe schaffe, über Formen der Problematisierung von Bildungsverhältnissen nachzudenken, die nicht auf essenzialisierende und naturalisierende Kategorisierungen zurückgreifen.

Der Beitrag von *Michael Sertl und Hauke Straehler-Pohl* expliziert den normativen Horizont der Theorie des pädagogischen Dispositivs und der pädagogischen Codes nach Basil Bernstein. Grundlage dafür bildet die Explikation der theoretischen Konzeption Bernsteins, die vor allem anhand des Konzeptes der pädagogischen Rechte ausbuchstabiert wird. Anhand empirischen Materials in Form von Vignetten aus dem Mathematikunterricht wird empirisch-rekonstruktiv dargestellt, wie pädagogische Rechte vorenthalten oder auch eingelöst werden. Abschließend wird der theoretische und methodologische Rahmen der Weiterentwicklung einer zwischen Theorie und Praxis vermittelnden „Soziologie des Unterrichts“ diskutiert.

Mit den jeweiligen theoretischen Konzeptionen und Konstellationen des Verhältnisses von Bildung und Teilhabe ergibt sich die Notwendigkeit, aber auch die Chance, die jeweiligen empirischen Zugänge zu diesen Dimensionen neu zu konzipieren. Umgekehrt bieten empirische Forschungen Möglichkeiten, theoretische Debatten zu inspirieren. Entsprechend werden im dritten Teil des Bandes empirische Perspektiven auf die Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung und Teilhabe eingenommen.

Christine Demmer und *Dorle Klika* zeigen auf, wie die aktuelle Diskussion um Inklusion die Allgemeine Erziehungswissenschaft erneut und verstärkt mit Anfragen nach der Beschaffenheit des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem konfrontiert wird und rekonstruieren die historische Entwicklung des Diskurses um Behinderung. Mit einem biographie- und bildungstheoretisch ausgerichteten Zugang werden lebensgeschichtliche Narrationen von Frauen mit körperlicher Beeinträchtigung untersucht und vor allem auf Bildungsprozesse in den Bereichen Schule, Familie, Partnerschaft und Berufstätigkeit fokussiert. Die Autorinnen arbeiten heraus, wie die biografischen Erzählungen sowohl auf das ‚besondere Allgemeine‘ und das ‚allgemeine Besondere‘ fokussieren und dass soziale Teilhabe als aktiver und kontextbedingter Aushandlungsprozess aufgefasst werden muss.

Bildung im Elementarbereich, so *Christine Thon* und *Miriam Mai* wurde in der letzten Dekade auch deshalb so intensiv thematisiert, weil sie eng mit dem politischen Anliegen verbunden wurde, Bildungsbenachteiligungen im Lebenslauf früh entgegenzuwirken. Argumentiert wird von den Autorinnen, dass in der frühen Bildung und ihren aktuellen Programmatiken, die mit den Begriffen Inklusion und Teilhabe arbeiten, soziale Ungleichheit pädagogisiert wird. Vor dem Hintergrund von Laclau und Mouffe wird diese Pädagogisierung als diskursive Artikulation gefasst, um in einem zweiten Schritt auf der Grundlage der Analyse unterschiedlicher Dokumente einer Kindertagesstätte zu fragen, in welches Verhältnis Inklusion und Teilhabe zu Bildung gesetzt werden.

Der Beitrag von *Merle Hummrich*, *Astrid Hebenstreit* und *Merle Hinrichsen* fokussiert Teilhabechancen in Bildungsprozessen in schulischen und familialen Kontexten aus einer mehrbenenanalytischen Perspektive. Auf Basis zweier Fallstudien wird das theoretische Modell des Möglichkeitsraumes empirisch ausgelotet und theoretisch weiter begründet. Dieses Modell, so die Autorinnen, ermöglicht die Untersuchung von Teilhabechancen „als durch Platzierungen und Verortungen im Kontext eines (Sozial-)Raumes bedingte (Handlungs-)Optionen der Partizipation an Bildung ... die sich im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion eröffnen oder verschließen.“

Das Verhältnis des handelnden Subjekts und den strukturellen Bedingungen seines Handelns markieren *Andrea Liesner* und *Anke Wischmann* als zentrale Grundlage der Diskussion um Teilhabe und widmen sich vor diesem Hintergrund der Untersuchung von Lernprozessen. Zunächst werden soziologische Konzepte des Structure-Agency-Verhältnisses vorgestellt und Ansätze der Positionalität der Forschenden reflektiert. Anhand eines Interviews mit einer Zwölfjährigen wird rekonstruiert, wie die Lernerfahrungen des Mädchens und deren Beschreibungen durch rassistische Strukturen gerahmt werden. Die Interaktion im Interview wird im Kontext struktureller Verhältnisse reflektiert und gezeigt, wie diese gleichzeitig

benachteiligen sowie privilegieren und vor allem festlegen, was als sagbar gilt und zum Gegenstand der Forschung gemacht werden kann.

Als Herausgebende danken wir allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge. Wir bedanken uns auch bei Fiona Sinkel für die redaktionelle Überarbeitung. Wir hoffen, die aktuellen Diskussionen über das Verhältnis von Bildung und Teilhabe aus grundlagen- und gesellschaftstheoretischer Perspektive angeregt sowie konkrete weiterführende empirische Vorschläge unterbreitet zu haben, um diesen alte und gleichzeitig aktuellen Zusammenhang zu analysieren.

Für die Herausgebenden
Ingrid Miethe und Anja Tervooren

Literatur

- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik und Kultur 1, herausgegeben von Margarete Steinrücke. Hamburg: VSA.
- Comenius, J. A. (2008) [zuerst 1657]. *Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. 10. Aufl. herausgeben und übersetzt von Andreas Flitner. Klett-Cotta.
- Dammer, K.-H. (1996). Condorcet. Über einen Klassiker der Pädagogik und die Gründe für seine Unvergänglichkeit. In: *Pädagogische Korrespondenz*, 17, S. 36-52.
- Liebknecht, W. (1872/1974). Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. In: Wilhelm Liebknecht. *Kleine Politische Schriften*. Herausgeben von Wolfgang Schröder. Leipzig.

Grundlagentheoretische Perspektiven

Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Das Thema der Inklusion als Herausforderung

Anja Tervooren

Nachdem sowohl in konkreten bildungspolitischen Debatten als auch in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um „Inklusion“ lange Zeit weitgehend mit Argumenten auf der Ebene von Moral und Ethik gearbeitet wurde, werden diese mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 in Rechtsansprüche umgewandelt und verändern das bundesdeutsche Bildungssystem tiefgreifend. Was durch den Begriff der Inklusion aktuell repräsentiert wird, ist nicht nur die Legitimität der Forderung zur grundlegenden Teilhabe aller, sondern die Selbstverpflichtung einer Zivilgesellschaft, diese in allen Bereichen öffentlichen und privaten Lebens herzustellen. Die Notwendigkeit zur Teilhabe aller und die Bereitschaft all dieser für eine Teilhabe werden dabei vorausgesetzt. Das Bildungssystem steht in diesem Prozess besonders im Fokus, weil es zum einen selbst inklusiv werden und zum anderen auf diese Weise die notwendigen inklusiven Haltungen befördern soll.

In den internationalen Konventionen und Vereinbarungen, über die der Inklusionsbegriff maßgeblich Eingang in den politischen und pädagogischen Diskurs fand, vor allem in der Salamanca-Erklärung „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ von 1994, wird mit einem breiten Inklusionsbegriff gearbeitet, in dem alle Formen von Ausschließung aus dem Bildungssystem adressiert werden. Die UN-Behindertenrechtskonvention, die dem Inklusionsbegriff zum endgültigen Durchbruch verholfen hat, stellt die Rechte der Menschen mit Behinderung in den Vordergrund und arbeitet eher mit einem häufig so genannten „engen“ Begriff von Inklusion. Wenn dieser Position auch von vielen Seiten zu Recht eine Verengung auf eine Differenzlinie unter vielen vorgeworfen wird, welcher mit dem Inklusionsbegriff immer schon entgegengearbeitet worden sei (ex. Reich 2012, Budde

und Hummrich 2013, Schildmann 2016), eröffnet die Arbeit mit einem engen Begriff von Inklusion die Möglichkeit, die besonderen Bedingungen der Diskussion um Behinderung im deutschsprachigen Raum zu erschließen. Diese sind in der Spezifik des deutschen Bildungssystems¹ und in der besonderen Beschaffenheit der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Disziplin begründet, denn Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik gerieten sich bis vor einigen Jahren als zwei unversöhnliche Pole, als unterschiedliche Teildisziplinen ohne große Schnittmengen. Jürgen Oelkers spezifiziert dieses gegenseitige Ausschließungsverhältnis folgendermaßen:

„Die Sonderpädagogik hatte sich lange Zeit einer Sonderbehandlung ihrer Klientel verschrieben und in der Allgemeinen Pädagogik kamen behinderte Kinder und Jugendliche nicht vor. Das „allgemeine“ war immer das „nichtbehinderte“ Kind, das die Erziehungstheorie beherrschte, ohne die nötigen Unterschiede zu machen“ (Oelkers 2013, S. 39).

Diese spezifische Dynamik von Allgemeinem und Besonderem, die hier als forcierte Dichotomisierung beschrieben wird und sowohl das Allgemeine als auch das Besondere verfehle, hat zu einer schwierigen Rezeptionssituation des Themas „Inklusion“ in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft geführt, die im Folgenden einer näheren Untersuchung unterzogen werden soll.

In einem ersten Schritt wird deshalb zunächst der Eingang des Inklusionsbegriffes in die erziehungswissenschaftliche Diskussion unter besonderer Berücksichtigung der Darstellung ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen rekonstruiert. In einem zweiten Schritt wird darüber hinausgehend die These vertreten, dass die Allgemeine Pädagogik von ihrem Beginn an den Umgang mit Heterogenität in den Mittelpunkt stellte, auch wenn dies in einer besonderen Art und Weise geschah und die Anschlussstellen zum Thema „Inklusion“ nicht systematisch untersucht wurden. Ausgehend von dieser Perspektive werden drei aktuelle Arbeitsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vorgestellt, die der Dichotomisierung entgehen oder zu entgehen suchen. Zunächst werden historische Grenzziehungen der beiden Teildisziplinen rekonstruiert und damit eine Geste des Abtrennens des Besonderen vom Allgemeinen und des Allgemeinen vom Besonderen in Erinnerung gebracht, die bis heute wirksam ist. Anschließend werden anthropologische

1 Das deutsche Schulwesen ist im internationalen Vergleich nicht nur deshalb so selektiv, weil es drei-, sondern weil es viergliedrig ist und das ausdifferenzierteste System an Förderschulen weltweit bereithält, weshalb internationale Debatten um Inklusion im deutschsprachigen Raum äußerst brisant sind.

Bestimmungen von Allgemeinem und Besonderem vorgestellt, die deren Gegenüberstellung problematisieren und abschließend synchrone, empirische Perspektiven skizziert, welche sich der Herstellung von Allgemeinem und Besonderem im Feld widmen. In einem Fazit werden aktuelle Forschungsdesiderata zum Thema Inklusion als Thema der Allgemeinen Erziehungswissenschaft markiert.

1 Zur Geschichte des Begriffs „Inklusion“ in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft

1.1 Bildungspolitisch-programmatische Debatten und sonderpädagogische Selbstkritiken

Der Integrationsbegriff, mit dem in einer spezifischen Verbindung zur Kategorie Behinderung lange Zeit das Feld besetzt und der später vom Inklusionsbegriff abgelöst wurde, taucht in der deutschsprachigen Diskussion zunächst im Kontext von Bildungspolitik auf. Seit den frühen 1970er Jahren engagierten sich Eltern behinderter Kinder für deren Besuch von allgemeinbildenden Kindergärten und Schulen (Schnell 2003). Mit dem Rückenwind der international erstarkenden sozialen Bewegungen, hier vor allem der Behindertenbewegung, die ihren Ausgang im Kalifornien der späten 1960er Jahre nahm und sich in Deutschland seit Ende der 1970er Jahre provokativ „Krüppelbewegung“ nannte², wurden Formen der Teilhabe am allgemeinen Bildungswesen beginnend mit dem Elementarbereich bis zur Sekundarstufe II und an allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens gefordert.

Die später so genannte Integrationsbewegung formierte sich zu einem Zeitpunkt, an dem das deutsche Sonderschulsystem quantitativ gesehen auf dem Höhepunkt seines Ausbaus angelangt war, inhaltlich aber bereits profunder Kritik

2 Die Behindertenbewegung, die gesellschaftliche Teilhabe jeweiliger Gruppen wie etwa der Gehörlosen (Söderfeldt 2012) oder von Menschen mit Körperbehinderung (Fuchs 2001) forderte, formierte sich bereits Mitte des 19. und im beginnenden 20. Jahrhundert. Als „Krüppelbewegung“ machte sie mit öffentlichkeitswirksamen politischen Aktionen auf sich aufmerksam, blockierte etwa nicht zugängliche öffentliche Räume und Verkehrsmittel, protestierte in Allianz mit der Anti-Psychiatriebewegung für die Auflösung von Sonderinstitutionen und für ein dezentrales Wohnen im Stadtteil etc. Diese Aktionen waren immer wieder mit international organisierten Bemühungen zur Durchsetzung der allgemeinen Menschenrechte verbunden, setzten diese in Gang oder wurden von diesen flankiert (Mürner und Sierck 2009, Köbsell 2012).

unterzogen wurde.³ Die Empfehlungen der Bildungskommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ von 1973 wurden deshalb folgendermaßen gerahmt: „Damit stellt sie [die Empfehlung] der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Deutscher Bildungsrat 1979, S. 16).

In der sonderpädagogischen Disziplin, v.a. in der „Lernbehindertenpädagogik“ wurde sehr früh kritisiert, dass das Label „Lernbehinderung“ erst durch das Schulsystem produziert werde (s. zsf. Eberwein 1996). Anknüpfend an diese Disziplin-kritik wurde der Begriff der Integrationspädagogik entwickelt, der u.a. als Brücke zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik gefasst wurde (Eberwein 1988). Einige pädagogische Entwürfe, die aktuell unter dem Vorzeichen „Inklusion“ prominent werden, wurden als „Integration“ bereits seit den 1970er Jahren in der Praxis und seit Mitte der 1980er Jahre im erziehungswissenschaftlichen Kontext diskutiert. Dass der englische Begriff „inclusive“ sowohl in der Salamanca-Erklärung als auch in der UN-Behindertenrechtskonvention mit „integrativ“ übersetzt wurde, weil nur so ein Anschluss an den deutschsprachigen Diskurs möglich schien (Flieger 1996), zeigt, wie stark der Begriff „Integration“ bereits konturiert und mit spezifischen gesellschaftlichen Praktiken verbunden war.⁴

1.2 Erziehungswissenschaftliche Leerstellen

Der Begriff der „Inklusion“, der aktuell als politisch-programmatischer, normativer und wenn die Ebene der Umsetzung von bildungspolitischen Reformen betrachtet wird, manchmal auch dogmatisch verwendeter Begriff wahrgenommen werden kann, findet etwa um die Jahrtausendwende verstärkt Eingang in die erziehungswissenschaftliche Debatte, wobei zwei zentrale Rezeptionslinien zu unterscheiden sind. Erstens wird Inklusion systemtheoretisch ausbuchstabiert, sozial-

3 Anhand von Schulstatistiken zeigt Klaus Klemm (2014, S. 628), dass im Schuljahr 1952/53 von allen zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern der damaligen Bundesrepublik 2,0% Sonderschulen besuchten, 1960/61 bereits 3,0 % und wiederum zehn Jahre später, im Schuljahr 1970/71, 4,8 %. Zu diesem Anstieg trug bei, dass in den 1960er Jahren auch mit Hilfe der Interessenvertretung von Eltern behinderter Kinder die Beschulung von Kindern mit damals offiziell noch so genannter geistiger Behinderung durchgesetzt wurde, also die letzte aus dem Bildungswesen noch völlig exkludierte Gruppe überhaupt in das Schulsystem eingelassen wurde.

4 Im englischsprachigen Raum dagegen wurde mit dem Begriff des „mainstreaming“ gearbeitet, bevor durch die internationalen Vereinbarungen der Begriff „inclusive“ fast alternativlos wurde.

pädagogisch gerahmt und v.a. an die Debatten um Migration und soziale Herkunft angeschlossen (ex. Baecker 2000, Merten 2000, Schneewind und Merckens 2001). Zweitens wird der Begriff der Inklusion mit Bezug auf die internationale Debatte zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen gebildet (Hinz 2000a, Biewer 2000, 2001, Feuser 2000), vom Integrationsbegriff abgegrenzt und eine grundlegende Neukonturierung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem markiert. Während beide Rezeptionsstränge um 2000 noch etwa gleich stark vertreten sind, verschiebt sich während eines starken Anstiegs des Gebrauchs des Begriffs der Inklusion die Gewichtung deutlich in Richtung der Kategorie Behinderung.⁵

Im letztgenannten Diskussionsstrang wurde mit der Begriffswahl ein Paradigmenwechsel markiert und eine Abgrenzung zum Integrationsbegriff vorgenommen, der zunächst keine ihm inhärente Verbindung zur Kategorie „Behinderung“ aufwies, sondern das Verhältnis von Zentrum und Peripherie thematisierte. Der Begriff „Integration“ (lat. integrare: wiederherstellen, erneuern) markiere, dass eine Trennung von zwei Gruppen rückgängig gemacht werden solle. Dabei werde übersehen, dass auf diese Weise an der Konstruktion dieser Gruppen mitgewirkt und auf der Seite der zu Integrierenden ein Defizit platziert werde. Inklusion, auch im Wortsinn von „includere“ (lat. einschließen, beinhalten), zielt eher darauf, wahrzunehmen, dass das Besondere integraler Bestandteil des Ganzen sei (Tervooren 2001, S. 209). Die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ werden dabei weniger an theoretische Debatten angeschlossen als an der vollzogenen Geste des Abtrennens des Besonderen vom Allgemeinen und vor allem ihrer Kritik orientiert. Diskussionen zu dem Thema sind von Anfang an mit der Weiterentwicklung unterschiedlicher Pädagogiken verbunden, die ihren Ausgangspunkt bei verschiedenen Differenzlinien nehmen: Geschlecht und Erfahrungen mit Migration werden neben Behinderung genannt und nach dem Wiedererstarken der Debatte um soziale Ungleichheit, die sich zeitgleich mit der Karriere des Begriffs „Inklusion“ vollzog, auch diese (Prengel 1993, Preuss-Lausitz 1993, Hinz 1998, 2000).

Während die Debatten um Heterogenität und Differenz mittlerweile zu den zentralen Themen der Forschung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu zählen sind (Koller et al. 2014, Tervooren et al. 2014), beteiligt sich jene zunächst noch wenig an der Debatte um Inklusion. Dabei bleibt eine verstärkte Arbeit am Begriff der „Inklusion“ dringend geboten, denn der Paradigmenwechsel, der sich seit 2000 unter dem Vorzeichen von Inklusion vollzieht, droht hinter der infla-

5 Die Datenbank FIS-Bildung etwa verweist für 2000 und 2001 auf fünf Einträge, die mit dem Begriff der Inklusion arbeiten, 2004 sind es 52, 2010 293 und 2015 436 Artikel, Sammelbände und Monographien, durch die das Stichwort „Inklusion“ genannt wird.

tionären Verwendung des Begriffs zu verschwinden. Ein Theorieangebot, auf das in der Debatte seit ihrem Beginn zurückgegriffen wird, ist das der Systemtheorie (Stichweh 2013). Mit dieser, stark soziologisch ausgerichteten Perspektive lässt sich jedoch die pädagogische Spezifik von Situationen nicht fassen, wie etwa Hans-Uwe Rösner anmerkt (2013). Auch Heinz-Elmar Tenorth, der das Thema auf seine Historizität hin befragt, hebt hervor, dass v.a. pädagogische Reflexionsformen angemessen sind:

„...produktiv sind vor diesem Hintergrund deshalb in unserem Kontext allein Debatten, die sich dieser Erfahrungen bedienen, und d.h. Reflexionen, die primär pädagogisch argumentieren, aber weder dominant juristisch noch primär soziologisch oder gesellschaftskritisch oder gar nur appellativ und moralisierend. Zur Destruktion von Illusionen der Legitimation oder der Machbarkeit oder der Alternativlosigkeit notwendig, sind die anderen als pädagogischen Reflexionsformen ansonsten für eine erziehungswissenschaftliche Analyse wenig produktiv“ (Tenorth 2013, S. 18).

Colin Cramer und Martin Harant (2014, S. 656) fordern im Gegenteil eine interdisziplinäre Perspektive auf das Thema Inklusion ein, die sich der Dialektik der unterschiedlichen Perspektiven öffne, und sprechen sich gegen die Etablierung *einer* wissenschaftlichen Disziplin aus, um nicht Gefahr zu laufen, die Komplexität des Phänomens und der gesellschaftlichen Verhältnisse zu verfehlen. Gerade an den Universitäten mit ihren breiten Fächerspektren könnten so gesellschaftliche Disparitäten untersucht und Antworten auf die Frage entwickelt werden, wie angemessen auf Bildungsbenachteiligung reagiert werden könne (ebd., S. 657).

Der Begriff „Inklusion“ selbst, wie er international und im deutschsprachigen Raum aktuell verwandt wird, umreißt also weder ein klares Phänomen noch ist er theoretisch durchgearbeitet, doch bietet diese theoretische Leerstelle gerade auch Möglichkeiten, die Debatte um Inklusion vom Allgemeinen aus zu denken und die Normativität der Pädagogik selbst zum Gegenstand zu machen.

2 Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem: Lesarten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

„Inklusion“ beschreibt vorrangig ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem, wobei mit der Wahl des Begriffs eine Perspektive markiert wird, in der das Allgemeine keine Vorrangposition vor dem Besonderem hat: Das Allgemeine ist nicht ohne Besonderes denkbar und beide sind auf das Engste miteinander verschränkt. Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik müsste es daher sein, das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem zu analysieren, ohne nur allein die

eine oder andere Seite der Dichotomie zu betrachten und vor allem jenes in den Mittelpunkt zu stellen, was einer Gegenüberstellung und den mit ihr verbundenen erkenntnistheoretischen Konsequenzen entgeht.⁶

Ausgehend von diesem Befund sollen im Folgenden drei Formen der Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft skizziert werden, die zwar nicht explizit mit dem Inklusionsbegriff arbeiten, aber anschlussfähig an die aktuelle Debatte um Inklusion sind und Perspektiven einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft markieren, die weiter ausgebaut werden müssten.

2.1 Historische Grenzziehungen: Diachrone Rekonstruktionen der Geste des Abtrennens des Besonderen vom Allgemeinen und die Analyse des Normalitätsdispositivs

Um In- und Exklusionsprozesse in Vergangenheit und Gegenwart zu untersuchen, ist es notwendig, einen grundlagentheoretischen Blick auf das Verhältnis von Abweichung und Normalität zu werfen und dabei die Historizität der jeweiligen Konstellationen zu analysieren. Im Mittelpunkt solch einer Perspektive steht die Erkenntnis, dass „Behinderung“ ebenso wie „Normalität“ historisch gewachsene und entsprechend wandelbare, kontingente Kategorien sind. Die Geste des Abtrennens des Besonderen vom Allgemeinen wird unter diesen Vorzeichen nicht stets neu vollzogen, sondern in den Mittelpunkt der Analyse gestellt.

Zu fragen wäre: Wie und auf welche Weise wird in unterschiedlichen Zeiträumen etwas als „Behinderung“ konstituiert und als Phänomen gesellschaftlich etabliert? Wie wird in einem entsprechendem Zeitraum Normalität bestimmt? Wie werden darauf aufbauend institutionelle Strukturen geschaffen, in denen diese Phänomene pädagogisch bearbeitet werden? Und stärker erziehungswissenschaftlich gewendet: Wie ist die soziale und kulturelle Produktion von Behinderung mit Prozessen und Zäsuren schulischer Selektion verbunden? Dabei ist von Seiten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aus zu bestimmen, was zu einem spezifischen historischen Zeitpunkt als das Allgemeine und damit auch als das Besondere begriffen worden ist.

6 Siehe zu dieser dekonstruktiven Lesart etwa die Überlegungen von Tervooren zum „verletzlichen Körper als Grundlage einer pädagogischen Anthropologie“ (2001), aber auch neuere Ansätze wie das Schwerpunktheft der Zeitschrift Inklusion online zu „Ableism: Behinderung und Befähigung im Bildungswesen“ (2015) oder für diese Perspektive im angloamerikanischen Raum „Dis/ability Studies: Theorising Disability and Ableism“ von Dan Goodley (2014).

Für die Auseinandersetzung um die Kategorie Behinderung in der Erziehungswissenschaft muss in Rechnung gestellt werden, dass sie die erste war, die in der Disziplin unter einem wie auch immer beschaffenen Vorzeichen von Differenz bearbeitet wurde und deshalb einen teildisziplinären Bereich konstituierte, dessen erste Fachbezeichnung „Heilpädagogik“ lautete und in der Gegenwart als Sonder-, Behinderten- oder Rehabilitationspädagogik bezeichnet wird. Aus diachroner Perspektive wären dabei also vor allem jene Scharniere zu rekonstruieren, mit denen eine pädagogische Klientel der Disziplin der Sonderpädagogik überantwortet oder auch wieder von der Sonderpädagogik zurückgefordert wurde.

Gerade im Bereich der Sonderpädagogik wurde stets eine Differenz der eigenen Klientel zu einer wie auch immer gearteten „Normalität“ behauptet, um die Legitimität der sich neu etablierenden heilpädagogischen Profession zu begründen. Vera Moser führt aus, dass Anfang letzten Jahrhunderts Schülerinnen und Schüler der Volksschule aufgrund fehlender standardisierter Diagnoseverfahren durch die charakterologische Zuschreibung der Diagnose „Schwachsinn“ ausgesondert wurden. Auf diese Weise brauchte die eindeutig prekäre soziale Lage der neu gewonnenen Klientel nicht explizit zur Sprache gebracht werden. Für die Ausformung der sich erst konstituierenden Profession hatte dieses Vorgehen zwei Vorteile: zum einen konnte die Klientel mit der Diagnose „Schwachsinn“ nicht an die ebenfalls erstarkende Sozialreformbewegung und spätere sozialpädagogische Profession verloren gehen und zum anderen die biologistische Definition eines angeborenen Schwachsinn in den Kontext der erstarkenden eugenischen Bewegung gestellt werden (Moser 2000, S. 266 f.).

Zentraler Bestandteil solch einer Analyse der Abtrennung des Besonderen vom Allgemeinen im Kontext Allgemeiner Erziehungswissenschaft ist es, herauszuarbeiten, wie bestimmte Behinderungsformen oder Diagnosen im historischen Kontext entstehen, wie sie mit Ausprägungen des Bildungssystems korrespondieren und wie sie „behandelt“ und institutionalisiert werden. James W. Trend zeigt etwa in seinem Buch „Inventing the Feeble Mind“ (1986) anhand von Briefen, privaten Fotos und öffentlichen Dokumenten auf, wie „geistige Behinderung“ in den letzten 150 Jahren im US-amerikanischen Kontext begriffen und Menschen über diese Konstruktion unterschiedlichen institutionellen Arrangements zugewiesen wurden.

Im deutschsprachigen Raum ist gerade im Kontext der Kindheitsforschung das Aufkommen unterschiedlicher Diagnosen untersucht und so die Konstitution von Normalitätsvorstellungen rekonstruiert worden: Doris Bühler-Niederberger hat dies etwa für die Karriere des Konzepts Legasthenie (Bühler-Niederberger 1991) und Sabine Reh für die Diagnose ADHS, deren Vorläufer sie Anfang des 20. Jahrhunderts ausmacht (Reh 2008, 2015), herausgearbeitet.

Lisa Pfahl untersucht in einer diskursanalytischen Herangehensweise die Zeitschrift des Verbands der Hilfsschullehrer „Die Hilfsschule“ seit ihrer Gründung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Hinblick auf die Konstitution der eigenen Klientel und damit auch der eigenen neuen Profession. Pfahl arbeitet heraus, wie sich die entstehende Hilfsschulpädagogik über eine Entlastung – im Originaltext ist von „Befreiung“ die Rede – der Volksschule legitimiert und dabei die Hilfsschule als Schutzraum präsentiert (Pfahl 2012). Pfahl interessiert sich für Bildungsverläufe von Sonderschulabsolventinnen und -absolventen und beschäftigt sich deshalb mit der Entstehung der Hilfsschule. Aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wäre es aber geboten, die Diskursanalyse ebenso auf das entsprechende Publikationsorgan des Volksschullehrerverbands auszudehnen und damit die wechselseitige Beeinflussung der getrennten Konstruktion der eigenen Schülerschaft zu analysieren. Erst die Parallelen oder aber Divergenzen in den Diskursen gäben Aufschluss über das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem und der Konstitution eines sich als allgemein Setzenden, das Besonderheiten an andere Institutionen delegiert.

Eben dieses Scharnier nimmt Brigitte Kottmann mit ihrer Studie zu den Sonderschulüberweisungsverfahren in einem nordrhein-westfälischen Regierungsbezirk in den Blick (Kottmann 2006). Sie arbeitet auf der Grundlage von sonderpädagogischen Gutachten heraus, welche Schülerinnen und Schüler die Grundschule verlassen müssen und in welchem Verhältnis Faktoren wie Geschlecht, die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund zu der attestierten Sonderschulbedürftigkeit stehen.

Diese Analysen des – in der zugrunde gelegten Terminologie – Besonderen bedürfen immer eine Analyse der Konzepte dessen, was als normal begriffen wurde. Gerade im Kontext der Kindheitsforschung ist die Durchsetzung und Veränderung eines Normalitätsdispositivs (Kelle und Tervooren 2008, Turmel 2008) einer intensiven Untersuchung unterzogen worden.

2.2 Anthropologische Bestimmungen von Allgemeinem und Besonderem

Anthropologie als Wissenschaft vom Menschen skizziert heute nicht (mehr), was ein Mensch sein sollte, sondern beobachtet Variationen des Menschseins und fragt, wie Grenzen des Möglichen oder Unmöglichen gezogen werden. In der Pädagogischen Anthropologie wird diese genaue Beobachtung auch auf pädagogische Konzepte und ihre Konstitution des Allgemeinen und Besonderen bezogen.

Jörg Zirfas weist schon früh auf die Problematik pädagogischer Konzeptionen von Bildung hin (1999, 2004), die häufig den Gedanken der Höherbildung, der

perfectibilité, und des Fortschreitens in sich tragen und damit eine Orientierung an einem vollkommenen Bild des Humanen skizzieren: „Der Mensch ist zwar ein Mängelwesen, doch er befindet sich als perfektionierbarer lediglich in einem Interimstadium zwischen Mangel und Vollkommenheit; d.h. Erziehung setzt an der anthropologischen Mängelhaftigkeit an und überwindet diese in Hinblick auf Perfektion“ (Zirfas 2004, S. 39). Anders als in der Tradition der Antike und des christlichen Mittelalters werde das Wirkliche in der Moderne nicht aus dem Bestehenden, sondern aus dem Fortschritt erschlossen (ebd.). Theorien der Vervollkommnung setzten aber voraus, dass das Nicht-Vollkommene negiert, abgewertet und überwunden werden solle und seien normativ angelegt. Gerade Menschen mit einer Behinderung setzten jedoch der Anrufung des Fortschritts in der Pädagogik Grenzen und erinnerten an die Unverbesserlichkeit des Menschen.

Heinz-Elmar Tenorth stellt ausgehend vom Begriff der Bildsamkeit weniger das Verhältnis von Mangel und Vervollkommnung als von Universalität und Individualität in den Mittelpunkt. Bildsamkeit als pädagogischer Grundbegriff, der sich im 18. Jahrhundert durchsetzt, bestimmt er als universale Zuschreibung an den Menschen, Fähigkeiten auszubilden, unabhängig von der Zugehörigkeit zu Gruppen, wie das bei der sozialen Herkunft oder dem Geschlecht der Fall sei, jedoch auch unabhängig von Merkmalen des Einzelnen wie etwa Leiblichkeit und Geistigkeit (Tenorth 2006, S. 19).

„Behinderung ... ist für diese Generalprämisse der zentrale Prüfstein, das *experimentum crucis* auf die Universalitätsannahme, die der Begriff der Bildsamkeit formuliert. Am schwierigen problematischen, ja am scheinbar ausweglosen Fall muss sich die Wahrheit der pädagogischen Unterstellung und Ambition erweisen, dass sich Bildsamkeit in der Konfrontation von Mensch und Welt ereignet, notwendigerweise, sowie – und pädagogisch vor allem, – dass die Welten gefunden werden müssen, die solche Beweise ermöglichen, falls sie sich nicht wie von selbst erweisen. Bildsamkeit im Kontext von Behinderung zu erweisen, bedeutet deshalb im pädagogischen Verstande nichts anderes als die Zuspitzung des Grundproblems von Universalisierung und Individualisierung, und zwar unter kontingenten Bedingungen“ (Tenorth 2006, S. 23f.).

Tenorth zieht deshalb den Schluss, dass in den Debatten um Inklusion nicht etwas Neues verhandelt, sondern ein Grundproblem der Pädagogik in neuem Gewande bearbeitet und aus diesem Grunde die bekannten Theorien und Erfahrungen herangezogen werden müssten (ebd., S. 17f.).

Das Verhältnis von Universalisierung und Individualisierung wird in der Debatte um Inklusion insgesamt aufgerufen; wenn das Thema der Grenzen der Inklusion verhandelt wird, steigert sich jedoch dessen Dynamik. In den Auseinandersetzungen um den Besuch inklusiver Schulen von Kindern und Jugend-

lichen mit komplexer Behinderung – in einer anderen Terminologie wird auch von schwerer Mehrfachbehinderung gesprochen – wird die Frage, was universal ist, immer wieder neu aufgerufen. Auch damit wird ein Grundproblem von Pädagogik adressiert, wenn die Frage nach der Stellvertretung vor dem Hintergrund der „Andersheit des Anderen“ aufgeworfen wird (Ackermann und Dederich 2011, Wimmer 2014).

Mit der Betrachtung der Kategorie Behinderung ist jeweils notwendig die Analyse eines wie auch immer begriffenen Gegenteils verbunden. In den angloamerikanischen Disability Studies hat sich diese Perspektive schon lange durchgesetzt und wird unter anderem mit dem von Robert McRuer in die Debatte eingebrachten Begriff „compulsory able-bodiedness“ akzentuiert (McRuer 2006). „To be able“ ist dabei eine lebenslange Anforderung an das spätmoderne Subjekt, welche vor allem zu Beginn und am Ende des Lebens, aber auch für viele während des gesamten Lebens nicht eingelöst werden kann. Damit wird auf die ambivalente Entwicklung der Spätmoderne hingewiesen ebenso wie auf die Anstrengungen in der Subjektwerdung, welche dem Individuum abverlangt werden. Hanna Meißner spricht von einer Individuationsfigur, die „Handlungsfähigkeit an eine souveräne Individualität bindet und damit auf einer Verleugnung von Abhängigkeiten gründet“ (2015, Abs. 2).

Der Autonomiebegriff, der bereits unter dem Einfluss der erstarkenden sozialen Bewegungen, vor allem der Frauenbewegung spätestens seit den 1970er Jahren einer Kritik unterzogen worden ist (Nunner-Winkler 1991), wird in einer anthropologisch ausgerichteten Beschäftigung mit dem Thema der Inklusion also erneut auf den Prüfstand gestellt. Wurde zunächst – etwa von der Behinderten- und der Frauenbewegung – Autonomie für das vormals Ausgeschlossene gefordert, geriet bald eine vorausgesetzte Dichotomie von Autonomie und Abhängigkeit in die Kritik und vor allem in den Gender und Disability Studies wurden andere Konzeptionen des Verhältnisses wie Interdependenz (Brückner 2011; Tervooren 2003) oder relationale Autonomie (Mackenzie und Stoljar 2000) entworfen und weiterentwickelt.

Die Beschäftigung mit der Kategorie Behinderung rückt also neben anderen vor allem die Untersuchung des Verhältnisses von Abhängigkeit und Unabhängigkeit in den Vordergrund. Für die Erziehungswissenschaft erhalten damit die Begriffe „Erziehung“ und „Sorge“ wieder stärkere Aufmerksamkeit, die mit der intensiven Konjunktur des Bildungsbegriffs seit der Jahrtausendwende in den Hintergrund geraten waren. In die neue Debatte um „care“ hat sich die erziehungswissenschaftliche Disziplin unter diesen Vorzeichen unbedingt einzumischen.

2.3 Synchronische Perspektiven: Zur Herstellung von Allgemeinem und Besonderem im Feld

Um In- und Exklusionsprozesse in ihrer Komplexität zu untersuchen, ist die Analyse der sie konstituierenden Praktiken – in ihren Unterschieden zu entsprechenden politischen oder pädagogischen Programmen von Inklusion – unerlässlich. In empirischen Studien, v.a. solchen, die unterschiedliche Ebenen pädagogischer Handlungsfelder in den Blick nehmen, kann rekonstruiert werden, wie in sozialen Praktiken in Bildungsinstitutionen oder in Kontexten informellen Lernens die Differenz „Behinderung“, aber auch ihr wie auch immer bestimmtes Gegenteil jeweils neu relevant gemacht werden, diese sich letztendlich verfestigen und evtl. gegenseitige Ausschließungsverhältnisse etablieren. Dabei spielt die Verbindung mit anderen Differenzkonstruktionen, z.B. die Konstruktion von Geschlecht und Sexualität oder die von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, eine zentrale Rolle.

Im Rahmen der US-amerikanischen Ungleichheitsforschung hat es früh entsprechende Studien gegeben, auch weil es in diesem Kontext ein entsprechend ausdifferenziertes Sonderschulsystem, wie es in der Bundesrepublik existiert, nicht gab. Mehan, Hertweck und Meihls (1986) haben mit ihrer ethnographischen Studie „Handicapping the Handicapped. Decision Making in Students' Educational Careers“ auf den Prozess der Herstellung von Behinderung in Schulen hingewiesen. Unter anderem führten sie Lehrerinnen und Lehrern videographierte Szenen aus dem Unterricht vor und ließen diese das Gesehene kommentieren. Sie arbeiten heraus, dass die Art und Weise der Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer nur zum Teil auf dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler basierte und zu einem anderem von den Kategorien, welche die Lehrpersonen in die Interaktion einbrachten, abhingen. Somit machen sie zwei zentrale Interaktionsformen aus: erstens zwischen Lehrperson sowie Schülerinnen und Schüler und zweitens zwischen letzteren und den Kategorien.

Louise Holt führt Fallstudien in zwei, vom Einzugsgebiet her unterschiedlichen inklusiven Primarschulen mit 7 bis 10-jährigen Kindern durch und kann zeigen, dass sich die Kategorie Behinderung in den unterschiedlichen Räumen verschieden konstituiert. So werden etwa Kinder mit ähnlichen „mind-body characteristics“ je nach Schule, die unterschiedliche Vorstellungen einer angemessenen Entwicklung vertreten, in verschiedener Weise als behindert klassifiziert. Dies hänge unter anderem damit zusammen, dass sich die jeweilige Definition von „special educational needs“ an einer Mehrheit von Kindern, demgegenüber das behinderte Kind im Vergleich größere Schwierigkeiten beim Lernen hat, orientiert. Neuere ethnographische Studien, die vor allem die sozialen Praktiken zur Herstellung der

Kategorie „Behinderung“ im Unterricht in den Blick nehmen, liegen bereits einige vor (Fritzsche 2013, Schumann 2013), jedoch sollte die Arbeit in der Schul- und Unterrichtsforschung, in der Peerforschung (vgl. Tervooren 2016) sowie an anderen Orten non-formaler und informeller Bildung dringend intensiviert werden.

Allerdings besteht bislang noch eine Zurückhaltung in der empirischen – fokussiert wird hier auf qualitative Arbeiten – Auseinandersetzung mit der Konstitution von Allgemeinem und Besonderem, in welcher die Kategorie Behinderung eine Rolle spielt. Das gilt sowohl für die Allgemeine Erziehungswissenschaft, in der qualitative Forschung einen festen Bestandteil bildet, als auch für Sonder- und Inklusionspädagogik, in der sich die empirische Wende insgesamt später vollzogen hat, jetzt aber als durchgesetzt gelten kann. Allerdings liegen zahlreiche qualitative Forschungen, die nach der Produktion von Ungleichheiten meistens im Kontext von schulischen Lernkulturen fragen, vor (ex. Rabenstein et al. 2013, Sturm und Wagner-Willi 2016) und zu Arbeiten im Kontext eines breiten Inklusionsbegriffs zu zählen sind. Dabei wird zunehmend die Kategorie Behinderung neben anderen ins Spiel gebracht.

3 Fazit

Mit dem Thema „Inklusion“ wird für die Allgemeine Erziehungswissenschaft keineswegs ein neues Feld betreten und vielmehr die zentralen grundlagentheoretischen Aufgabenfelder nur etwas anders konturiert, denn das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem und seine genauere historische, anthropologische und empirische Bestimmung ist das zentrale Thema moderner Pädagogik seit ihrer Entstehung. Wie das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in unterschiedlichen historischen Zeiträumen jeweils neu bestimmt wird, welche Rolle die pädagogische Profession dabei spielt und wie dabei auch Normativität in pädagogischen Kontexten selbst produziert wird, sind Kernfragen Allgemeiner Pädagogik und muss noch stärker in einer analytischen Wendung in den Blick genommen werden.

Unter der Voraussetzung einer De- und Rekonstruktion der Kategorie Behinderung, wie sie mit den drei Herangehensweisen vorgeschlagen worden ist, kann diese Kategorie selbst wieder stärker in den Hintergrund und die Interdependenzen zwischen den Differenzlinien in den Vordergrund gerückt werden. Die Voraussetzung für die Arbeit mit einem breiten Inklusionsbegriff ist also eine genaue Auseinandersetzung mit der Kategorie „Behinderung“ in dekonstruktiver Hinsicht.

Literatur

- Ackermann, K.-E., Dederich; M. (Hrsg.) (2011). *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung*. Oberhausen: Athena.
- Baecker, D. (2000). „Stellvertretende“ Inklusion durch ein „sekundäres“ Funktionssystem: Wie „sozial“ ist die soziale Hilfe? In: Roland Merten (Hrsg.), *Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven* (S. 39-46). Wiesbaden: VS.
- Biewer, G. (2000). „Inclusive Schools“ – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: *Gemeinsam leben* 8, H. 4, 152-155.
- Biewer, G. (2001). *Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Brückner, M. (2011). Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich Sorgen als familiale, soziale und staatliche Aufgabe. In: Karin Böllert, Catrin Heite (Hrsg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik* (S. 105-123). Wiesbaden: VS.
- Buchner, T., Pfahl, L., Traue, B. (Hrsg.) (2015). Schwerpunkttheft „Ableism: Behinderung und Befähigung im Bildungswesen“. *Zeitschrift für Inklusion Online* 2.
- Budde, J., Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>. Zugegriffen: 05 Juni 2016.
- Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie – Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Cramer, C., Harant, M. (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 17, H. 4, 639-659.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1979). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Verabschiedet im Oktober 1973 in Bonn. Stuttgart: Klett.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1988). *Handbuch der Integrationspädagogik*. Beltz: Weinheim, Basel.
- Eberwein, H. (1996). Zur Kritik und Revision des lernbehindertenpädagogischen Paradigmas. In: Hans Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lernbehinderungen* (S. 11-15). Weinheim, Basel: Beltz.
- Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 24, H. 2, 25-29.
- Flieger, P. (1996). Anmerkungen zur deutschen Übersetzung. In: Unesco 1994: Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html#idp2931904>.
- Fritzsche, B. (2013). Inklusion als Exklusion: Differenzproduktion im Rahmen schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Anja Tervooren, Nicolas Engel Michael Göhlich, Ingrid Mieth, Sabine Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329-345). Bielefeld: transcript.
- Fuchs, P. (2001). „Körperbehinderte“ zwischen *Selbstaufgabe und Emanzipation. Selbsthilfe – Integration – Aussonderung*. Berlin et al.: Luchterhand.
- Goodley, D. (2014). *Dis/Ability Studies: Theorising Disablism and Ableism*. Oxon, New York: Routledge.
- Hinz, A. (1998). Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Anne Hildeschildt, Irm-

- traud Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 127-144). Weinheim München: Juventa.
- Hinz, A. (2000a). Pädagogik der Vielfalt – Pädagogik einer ‚Grundschule für alle‘. *Sonderpädagogik in Niedersachsen* 4, 15-36.
- Hinz, A. (2000b). Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Friedrich Albrecht, Andreas Hinz, Vera Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik* (S. 124-140). Neuwied: Luchterhand.
- Holt, L. (2004). Childhood disability and ability: (Dis)ableist geographies of mainstream primary schools. *Disability Studies Quarterly* 3, H. 24, 20-48.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 17, H. 4, 625-637.
- Köbsell, S. (2012). *Wegweiser Behindertenbewegung*. Neu Ulm: AG SPAK Bücher.
- Koller, H.-Ch., Casale, R., Ricken, N. (Hrsg.) (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 219-240). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mackenzie, C., Stoljar, N. (Hrsg.) (2000). *Relational Autonomy*. New York/ Oxford: Oxford University Press.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- Mehan, H., Hertweck, A., Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the Handicapped. Decision making in students' educational careers*. Stanford: Stanford University Press.
- Meißner, H. (2015). Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. *Zeitschrift für Inklusion*, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>. Date accessed: 18 Jul. 2016.
- Merten, R. (2000). Inklusion/Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theorie-Debatte zwischen Bestimmung und Destruktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4, 173-190.
- Moser, V. (2000). Das Verhältnis von Hilfsschul- und Heilpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. *Sonderpädagogik und Rehabilitation auf der Schwelle in ein neues Jahrhundert. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 69, H. 3, 265-270.
- Mürner, Ch., Sierck U. (2009). *Krüppelzeitung. Brisanz der Behindertenbewegung*. Neu Ulm: AG SPAK Bücher.
- Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1991). *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt: dtv.
- Oelkers, J. (2013). Inklusion im selektiven Schulsystem. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Vierteljahresschrift zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe Heft* 3, 38-48.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim: Beltz.