

# **Situierter Disziplinaritäten und inklusive Bildung und Erziehung**

---

*Jan Weisser*

## **Ein Cartoon über Vielfalt, Leistung und Chancengerechtigkeit**

### **Absicht und Wirkung eines Sprache-Bild-Textes**

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

---

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

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

### Bedeutungstransformationen

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

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

## Ausblick

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

## Herausforderungen der Entwicklung von Wissen für inklusive Bildung und Erziehung

### Vielfalt und Kategorisierung

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

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

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

## Leistung, Leistungsvergleich und Bewertung

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

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

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

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

## Aufgaben und Fähigkeiten

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

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

---

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

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

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

## Angebotsqualität

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

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

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

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

## Bildungschancen und Menschenrechte

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

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

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

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

## **Situierte Disziplinaritäten: Ein Lastenheft**

### **Entwicklung von Wissen als Reflexions- und Handlungsvermögen**

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

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

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

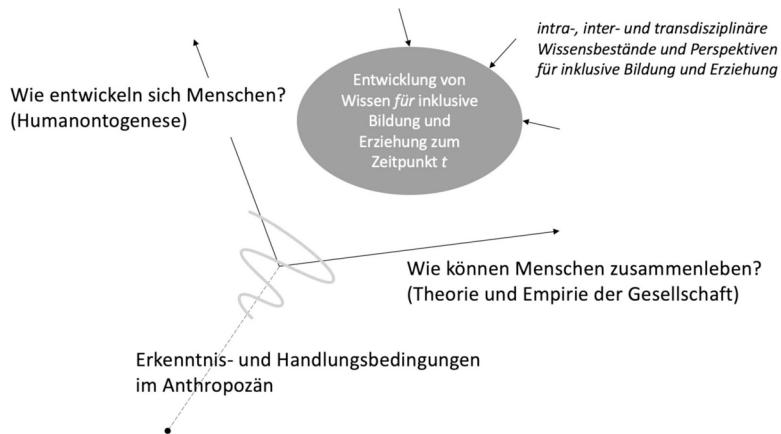
Die Bewältigung dieser Herausforderungen entspricht auf der methodologischen Ebene einem transdisziplinären Modus der Wissensproduktion und -verwendung (Nowotny et al. 2003; Krainer 2018; Keller & Poferl 2020). Es geht um Erschließung, Analyse und empirische Rekonstruktion komplexer und umstrittener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

## Ein Reflexionsrahmen für Prozesse der Wissensentwicklung

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

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

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



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

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

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

### **Anforderung 1: Themen und Beiträge analysieren**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Anforderung 3: Diskutieren, Kooperieren, Vernetzen

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

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

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

## Literatur

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

- Haraway, Donna (1996). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Elvira Scheich (Hg.), *Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie* (S. 217–248). Hamburg: Hamburger Edition.
- Heintz, Bettina (2016). »Wir leben im Zeitalter der Vergleichung.« Perspektiven einer Soziologie des Vergleichs. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 45 (5), 305–323.
- Hirschauer, Stefan (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43 (3), 170–191.
- Hopmann, Benedikt (2022). Dis/Cap/ability – Behinderung aus befähigungs-theoretischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Disability Studies*, 2. Online verfügbar unter: [https://doi.org/10.15203/ZDS\\_2022\\_2.04](https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.04).
- Keller, Reiner (2021). Kosmopolitische Diskursivität. In: Gregor J. Betz, Maya Halatcheva-Trapp & Reiner Keller (Hg.), *Soziologische Experimentalität. Wechselwirkungen zwischen Disziplin und Gegenstand* (S. 362–380). Weinheim: Beltz.
- Keller, Reiner (2023). Die Situiertheit der Situation. In: Leslie Gauditz, Anna-Lisa Klages, Stefanie Kruse, Eva Marr, Ana Mazur, Tamara Schwertel & Olaf Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm. Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 67–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, Reiner & Poferl, Angelika (2020). Soziale Probleme. Wissenssoziologische Überlegungen. In: *Soziale Probleme*, 31 (1–2), 141–163.
- Kirchner, Babette (2021). Wertungskompetenz in Szenen. Dimensionen und Paradoxien der Wertung im Sportklettern. In: Oliver Berli, Stefan Nico-lae & Hilmar Schäfer (Hg.), *Bewertungskulturen* (S. 117–137). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knorr-Cetina, Karin D. (1981). Introduction: The micro-sociological challenge of macro sociology: towards a reconstruction of social theory and methodology. In: Karin Knorr-Cetina & Aaron Victor Cicourel (Hg.), *Advances in Social Theory and Methodology. Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies* (S. 1–47). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Korff, Natascha & Neumann, Philipp (2022). Unterricht und Inklusion. In: Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hg.) *Handbuch Schulfor-schung*. 3. Aufl. (S. 935–958). Wiesbaden: Springer VS.
- Krainer, Larissa (2018). Diversitätsforschung als transdisziplinäre Forschung? In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 3 (2), 170–177.
- Kremsner, Gertraud; Schimek, Bernhard & Proyer, Michelle (2022). Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspekti-

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

- Osterroth, Andreas (2015). Das Internet-Meme als Sprache-Bild-Text. In: *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*, 11 (2), 26–46.
- Peetz, Thorsten (2021). Elemente einer Soziologie der Bewertung. In: Frank Meier & Thorsten Peetz (Hg.), *Organisation und Bewertung* (S. 25–47). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Poferl, Angelika (2019). Menschenwürde und Geschlecht. Aspekte einer Kosmopolitik des Sozialen. In: Nicole Burzan (Hg.), *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*. Online verfügbar unter: [http://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband\\_2018/article/view/1185](http://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1185).
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301.
- Rustemeyer, Dirk (2005). Universitäre Wissenskulturen. In: Ulrich Teichler & Rudolf Tippelt (Hg.), *Hochschullandschaft im Wandel* (S. 62–75). Weinheim: Beltz.
- Sahli Lozano, Caroline; Wüthrich, Sergej; Wicki, Matthias & Brandenberg, Kathrin (2023). Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Maßnahmen reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26 (4), 997–1027.
- Schäfer, Alfred (2018). Das problematische Versprechen einer Leistungsgerichtigkeit. In: Teresa Sansour, Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 11–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schatzki, Theodore R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schmohl, Tobias & Philipp, Thorsten (Hg.) (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript.
- Sieglar, Martin (2017). Von der Existenz zur Assistenz. Akteure und Techniken des Beiseins. In: Peter Biniok & Eric Lettkemann (Hg.), *Assistive Gesellschaft. Öffentliche Wissenschaft und gesellschaftlicher Wandel* (S. 59–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Stehr, Nico (2003). *Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

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

