

Dynamische Differenzen

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

Anselm Böhmer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Erziehungswissenschaftliche Grenzverläufe

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

Ein Entwurf der Allgemeinen Pädagogik: Pädagogische Kategorien im öffentlichen Diskurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein Entwurf der Sozialpädagogik: Emanzipation in sozialstaatlichen Geflechten

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein Verhältnis der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen: Diskursive Aushandlungen

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

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

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

Diversity als gesellschaftliche Konstante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Inklusion als Antwort auf Diversity

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dynamische Differenzen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

