

(Sonder-)Pädagogik und Inklusion in erziehungswissenschaftlichen Verhältnisbestimmungen

Intra-, inter-, transdisziplinär?

Sven Bärmig & Marc Willmann

Der disziplinäre Ort der (sonder-)pädagogischen Inklusionsfrage

Inklusion im Kontext sonderpädagogischer Förderung hat in der Erziehungswissenschaft einen klar definierten Ort: Sie war und ist eine Domäne der Sonderpädagogik als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft. Diese exklusive Zuständigkeit ist historisch begründet und kann auf Ausdifferenzierungsprozesse in Praxis und Theorie der Pädagogik zurückgeführt werden.

Für den sonderpädagogischen Kontext ist besonders bedeutsam, dass beide Ebenen (die Ausdifferenzierung des Bildungssystems und der Aufbau des Sonderschulwesens auf der einen sowie die subdisziplinäre Zergliederung und Arbeitsteiligkeit der Erziehungswissenschaft auf der anderen Seite) unter einem bildungspolitischen Protektorat stehen.

Die Institutionalisierungslinie der Sonderpädagogik führt über die Gründung spezieller schulischer Einrichtungen und einen sich dadurch einstellenden Ausbildungs- und Qualifizierungsbedarf schulischen Personals. Diese Entwicklungen (Sonderschulwesen und sonderpädagogisches Lehramt) werden berufsständisch flankiert durch den einflussreichen sonderpädagogischen Berufsverband¹, der in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik Gehör

¹ Der Verband Sonderpädagogik, 1898 als »Verband der Hilfsschulen« gegründet, 1955 umbenannt in »Verband deutscher Sonderschulen/vds« und 2008 erneut umbenannt in »Verband Sonderpädagogik e. V.«, trägt bis heute das »vds«-Kürzel auf der Webseite und in seinen offiziellen Dokumenten in seinem Emblem.

findet. Parallel zum massiven Ausbau eines nach Behinderungsarten gegliederten Sonderschulwesens (vgl. KMK 1960; 1972) erfolgt der Aufbau der Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin entlang einer fachkategorialen Behinderungsklassifikation (heute bildungsadministrativ als »Förderschwerpunkte« geführt).

Die Entstehung einer sonderpädagogischen Fachwissenschaft (und ihrer behinderungsspezifischen Teilgebiete) ist also nicht auf tiefere pädagogische Einsichten zurückzuführen – und sie ist auch nicht das vorrangige Ergebnis wissenschaftstheoretischer Überlegungen und Erkenntnisse. Sonderpädagogik als Fachwissenschaft ist vor allem *eine berufsständisch sowie bildungs- und wissenschaftspolitisch gewollte Spezialisierung der Pädagogik*, durch die das Thema der Behinderung einen eigenen disziplinären Ort erhält.

Die schulische Inklusionsfrage problematisiert genau diesen Zusammenhang und delegitimiert das System Sonderpädagogik als Trias von Institution, Profession und Disziplin. Die Implikationen sind weitreichend, denn zur Disposition stehen nicht nur die schulische Sonderbehandlung durch spezielle Institutionen und Fördermaßnahmen und die beruflichen Spezialisierungen (sonderpädagogische Lehrämter), sondern auch die diskursive Verbesonderung und Themendelegation an die Sonderpädagogik als pädagogische Subdisziplin.

Im letztgenannten Aspekt findet der vorliegende Sammelband seine Ausgangsfragestellung. Auch wenn die disziplinäre Arbeitsteilung nicht losgelöst von der Deinstitutionalisierungs- und der lehramtsbezogenen Spezialisierungsfrage verhandelt werden kann, wollten wir mit der Einladung zum vorliegenden Projekt das Mitschreiben und Mitdenken zu der Frage anregen, wie Inklusion im Kontext von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf aus verschiedenen subdisziplinären Feldern der Erziehungswissenschaft thematisierbar ist.

(Sub-)disziplinäre Innen- und Außenperspektiven

Wie im Editorial bereits ausgeführt, haben wir die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes entlang einer gesetzten Unterscheidung entweder der (sonderpädagogischen) Innen- oder der (nicht sonderpädagogischen) Außenperspektive zugeordnet. Diese Unterscheidung erfolgte nach rein formalen Gesichtspunkten – Beiträge von Autor:innen, die nominell im Fachgebiet der

Sonderpädagogik arbeiten, sind dementsprechend der Innenperspektive und alle übrigen Beiträge der Außenperspektive zugeordnet.

Diese Zuordnungslogik ließe sich ändern, etwa wenn die formale Positionierung entsprechend der subdisziplinären Zugehörigkeit (innen/außen) in die Frage relativer Perspektivität überführt würde. Die vorliegenden Beiträge könnten dann etwa gemäß ihrer Argumentationsweise umgeordnet werden, zum Beispiel unter der Fragestellung, in welcher Diskussionsrichtung argumentiert wird: von speziellen sonderpädagogischen Fragestellungen ausgehend hin zu allgemeineren Aspekten (die Diskussionsrichtung wäre dann also von innen nach außen weisend). Oder andersherum: Wird vom Allgemeinen hin zum »Spezialfall« des Sonderpädagogischen (also von außen nach innen) argumentiert? Nach dieser Ordnungslogik würde der Beitrag von Jan Weisser vielleicht in die Außenperspektive wandern und der Beitrag von Raphael Koßmann dafür in die Innenperspektive.

Das Gedankenspiel verdeutlicht eines: Das Innen und Außen der (sonder-)pädagogischen Inklusionsdiskussion bestimmt sich einerseits immer relativ zum fachwissenschaftlichen Beobachtungsstandpunkt. Andererseits sind auch die inhaltlichen Positionierungen immer schon in der Argumentationsrichtung angelegt.

Pädagogische Inklusionsdiskurse: intra-/inter-/transdisziplinär?

Wem gehört die Inklusion? – Die Frage ist mit Blick auf das Diskursfeld der Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung und Bildung eindeutig mehrdeutig.

Im Kontext von Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf fällt Inklusion einerseits in das Feld der Sonderpädagogik. In dieser Hinsicht scheint die subdisziplinäre Zuständigkeit im Sinne innerpädagogischer Arbeitsteilung geklärt. Die Sonderpädagogik bearbeitet stellvertretend für die Pädagogik den Diskurszusammenhang Behinderung/Förderbedarf und Inklusion. Dialoganlässe ergeben sich daher in Richtung eines *inter-(sub-)disziplinären* Diskurses.

Allerdings folgt aus der sonderpädagogischen Binnendifferenzierung ein Problem: Die Zergliederung in sonderpädagogische Fachrichtungen und Förderschwerpunkte erschwert eine *intradisziplinäre* Verständigung innerhalb der Sonderpädagogik – ganz zu schweigen von den teils antagonistischen Positionen, die sich innerhalb der einzelnen Fachrichtungen aufzeigen lassen. Es

kann mit Blick auf die unterschiedlichen sonderpädagogischen Fachkulturen auch von vielen Sonderpädagogiken anstelle der einen Sonderpädagogik gesprochen werden. Die Inklusionsfrage bietet der oder den Sonderpädagogik(-en) einen Anlass, auch das eigene disziplinäre Selbstverständnis zu überdenken.

Inklusion als pädagogisches Diskursfeld – und erst recht als Praxis inklusiver Erziehung und Bildung – führt perspektivisch zur Idee der *Transdisziplinarität*. Wenn Sonderpädagogik als eine spezielle Fragerichtung der Pädagogik – und somit als Vertiefung des Pädagogischen – gedacht wird, die das Besondere im Allgemeinen verortet, anstatt die Abweichung vom Allgemeinen zu extrapolieren und nach speziellen Methoden zu fahnden, dann argumentiert sie im pädagogischen Diskursfeld zugleich intra- und interdisziplinär. In dieser Fragerichtung ist die Inklusionsfrage der Möglichkeit nach bereits angelegt. Denn die Frage der inklusiven Erziehung und Bildung ist immer schon Teil der Frage nach dem Allgemeinen und dem Speziellen des Pädagogischen. Daher geht die Frage nach den intra-, inter- und transdisziplinären Perspektiven auf Inklusion, wenn sie im pädagogischen Diskursfeld gestellt wird, bereits von einer Axiomatik aus, die darin liegt, dass die innerfachlichen Grenzziehungen der Pädagogik unter Bestandsschutz zu halten sind. In ihr verbirgt sich die (scheinbare) Notwendigkeit der Abspaltung des Besonderen vom Allgemeinen im Sinne einer (Schein-)Legitimation innerdisziplinärer Arbeitsteilung.

Jenseits des pädagogischen Diskursfeldes: Inklusion und Gesellschaft

Vielelleicht lohnt es sich, am Ende noch zwei Gedanken festzuhalten, die das Ganze versuchen einzuordnen und die gewissermaßen jenseits der Pädagogik liegen.

Wenn Inklusion(-en) und Exklusion(-en) etwas aus der Wirklichkeit an uns heranbringen, so ist dies allgemein gefasst das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Die Zugehörigkeit der:des Einzelnen zur Allgemeinheit, die je nach Gesellschaftsordnung anders gestaltet und auch beschrieben bzw. verstanden wird, musste jedoch schon immer vermittelt werden. Inklusion ist dabei keine Mode, sondern ein theoretisches Modell, um den Prozess von Vergesellschaftung anschaulich zu machen, das begrifflich vornehmlich aus der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie abgeleitet ist (Scherr 2005). Diese versteht unter Inklusion/Exklusion eine gesellschaftliche Differenzierung, die

mittels spezifischer Strukturmerkmale Teilsysteme innerhalb der Gesamtgesellschaft bildet. Das ist vor allem hinsichtlich einer zunehmenden sozialen Desintegration sehr anschaulich und macht darauf aufmerksam, dass es keinen einzelnen Ort mehr für die Bestimmung der Zugehörigkeit gibt. Das hat Auswirkungen auf die einzelnen Individuen. Die angenommene Ortlosigkeit von Inklusion ist genauer besehen eine Vervielfachung der Orte, an denen die Vermittlung stattfindet. Je nach Interpretation heißt Inklusion nun, je mehr Teilbereichen der Gesellschaft ein Individuum angehört, desto inklusiver ist die Gesellschaft für dieses Individuum. Mit dem Gegenpart, der Exklusion, wird mindestens deutlich, dass es Ausgrenzungen gibt (Bude & Willisch 2008; Kronauer 2013) und dass diese kumulieren, vor allem, wenn die Individuen in einer Institution eingeschlossen sind.

Sehr vereinfacht gesagt, hat die moderne Gesellschaft sowohl die Bindung des einzelnen Individuums an das Geschick der Gruppe aufgehoben wie auch das Herr-Knecht-Verhältnis der feudalen bzw. ständischen Gesellschaften. Diese historische Entwicklung als gesellschaftliche Differenzierung ist durch eine zunehmende Ver-Räumlichung (Basaglia-Ongaro 1985), die Entstehung verschiedener Institutionen als Sozial-Räume gekennzeichnet, um gesellschaftliche Rationalitätsprinzipien (Profitmaximierung, Leistungsprinzip, Funktionalisierung etc.) umsetzen zu können. Dabei erfolgt die institutionelle Umwandlung von Menschen zu Sachen und damit zu Objekten der Erziehung, Therapie, Versorgung, Verwaltung und der Verwissenschaftlichung. Nach Klaus Dörner (1996) war dies ebenso folgenschwer wie die Verlagerung des produktiven Tuns in die Fabrik und des sozialen Tuns in die soziale Institution. Das ist für die Theorie wichtig, weil Institutionalisierung und das Handeln innerhalb dieser »Sozial-Räume« mit ihren Möglichkeiten und Grenzen verstanden werden müssen.

Gerade für soziale Phänomene in ihrer Komplexität werden deshalb in der Theorie Beziehungen statt Definitionen anvisiert. Theorie »bringt die Fakten in eine Ordnung bzw. Konstellation, damit sich Erkenntnisse einstellen können, die über das gegebene Faktenmaterial hinausgehen und auf die Strukturgesetze, denen nicht zuletzt jene Fakten unterliegen, verweisen« (Braunstein & Müller-Doohm 2011, S. 248). Im günstigsten Fall ergeben sich Modelle bzw. Theoriesysteme. Sie nötigen bereits in der Theorie zu einer Interdisziplinarität, um etwa dem bio-psycho-sozialen Individuum eine adäquate Beschreibung zu geben.

Diese »Verwissenschaftlichung des Sozialen« (Raphael 1996, S. 167) ist gekennzeichnet durch eine Hervorbringung von »Experten«, die in Verwaltun-

gen und bürokratischen Organisationen die Kluft zwischen Theorie und Praxis noch verstärken. Bürokratisierung erfordert Sozialtechnologie, durch die wissenschaftliche Erkenntnisse – vor allem als Verdatung durch die zunehmenden Möglichkeiten des Messens und Zählens – verknüpft werden und die auf die Statistik als wichtigste Methode zurückgreift, um sich vor allem der Abweichung von einer statistischen Normgröße zu widmen. Ein hochaktuelles Beispiel zeigt sich im sogenannten Bildungsmonitoring. Begleitet werden diese Entwicklungen von der Ausweitung der Berufssparten, die in den Institutionen des Sozialen entstehen.

Mit Wolfgang Jantzen (1999) könnte dann weitergehend festgehalten werden, dass ein Begriff, wenn er ausgeweitet wird, an Schärfe verliert, d.h., sein Inhalt nicht mehr erfasst wird. Unter Bezug auf Vygotskij plädiert Jantzen dafür, »Theoriensysteme« ineinander zu übersetzen und mit den Theorien selbst zu forschen. »Indem man mit ihnen forscht, kritisiert man sie, man erkennt ihre Grenzen, wo der Begriff jeweils seine Grenze hat« (S. 9). Zu fragen ist dann entsprechend, wer an welchen Stellen wie von Inklusion/Exklusion spricht und welchen Institutionen die einzelnen Individuen wie unterworfen sind.

Inklusionsanspruch – Inklusionsbegehren

Versteht man die gesellschaftlichen Normierungen von Individuum und Gesellschaft als Anspruch an jede einzelne Person, sich in die Gesellschaft zu integrieren, so wird ein Zwangsverhältnis sichtbar. Zusätzlich verweist dies auf die Vermittlung, die in den jeweiligen Institutionen erfolgt, über die Individuen Gesellschaft erfahren. Doch dieser Integrationsanspruch seitens der Gesellschaft ist verfehlt, da der Versuch, die Menschen passend zu machen, sehr häufig in inhumane Verhältnisse kippt, wie sich an der Geschichte der Behindertenbewegung, der Psychiatrie und der politischen Verhältnisse insgesamt bis heute zeigt (u.a. Dörner 1975; Sierck & Danquart 1993; Moser 1998; Rohrmann 2011). Zu integrieren und passend zu machen sind nicht die Menschen, sondern die gesellschaftliche Lebenswelt, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Institutionen.

Weiterhin zeigt sich aus historischer Perspektive, dass es keine (!) Grenze der Inklusion geben darf, sondern nach den Grenzen der Institutionen gefragt werden muss. Erst in dieser Blickrichtung kann es gelingen, die durchaus auch differenten Konzepte in den spezifischen Teilen der Gesellschaft an die Perspektive der Inklusion/Exklusion anzubinden. Wer also wird als »besonders« gekennzeichnet, und wer sagt das wann und wo?

Dem Inklusionsanspruch lässt sich ein Inklusionsbegehen gegenüberstellen, das anzeigen, dass der Zwangszusammenhang nicht nur negativ als Herrschaft verstanden werden kann, sondern zugleich auch eine anthropologische Grundkonstellation sichtbar macht: die Angewiesenheit des Menschen auf andere Menschen, wie es Tenorth (1991, S. 164) unter Bezug auf Schröder-kemper (1989) für die Pädagogik pointiert:

»Sowohl als politische Zielformel wie als Leitbegriff der Pädagogik speist sich die Legitimität der Integrationsforderung aus eigenen Quellen, vor allem aus dem in westlichen Kulturen proklamierten, wenn auch noch nicht eingelösten grundsätzlichen Menschenrecht nämlich, daß alle Menschen ungeachtet ihrer Verschiedenheit Anspruch auf Achtung ihrer Individualität, soziale Anerkennung und gesellschaftliche Förderung besitzen.«

Inklusion ist dann, Mai-Anh Boger (2017, ohne Seitenangabe; kursiv i.O.) zufolge, »als Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung zu verstehen« und daher »synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)« bestimmbar. Unter den Dimensionen Normalisierung, Empowerment und De-Kategorisierung lässt sich Inklusion beschreiben als Machtkritik an der Normalität, als Verweis auf phänomenologische Prozesse der Verkörperung von Diskriminierung und als Begehr der Betroffenen »nach der Produktion von anderen Bildern und Geschichten, die es vermögen, Stereotypen und Klischees, falschen Vorstellungen und entwertenden Narrativen von Andersheit* etwas entgegen zu setzen« (ebd.).

Anders gewendet, kann mit dem Begehen etwas in den Mittelpunkt rücken, was als Anerkennung verschiedentlich bereits ausführlich beschrieben wurde (Honneth 1993; Prengel 1999; Rösner 2002; 2006). »Der Kerngedanke dieser Ansätze ist es, in der pädagogischen Praxis zu reflektieren, wie Differenz hergestellt wird und welche Möglichkeiten der Irritation und Subversion etablierter Ordnungen es geben könnte, um Räume inklusiver zu gestalten« (Boger 2019, S. 323).

Welche Differenzen werden an welchen Stellen betont oder gerade nicht? Dabei ist es nicht emanzipatorisch, »die Behinderten« nun als »ebenso« – was ist das? – fähig zu betrachten und sie dem allgemeinen inhumanen Zwang zur Anpassung zu unterwerfen. Vielmehr geht es um die Anerkennung der grundsätzlichen Verwundbarkeit aller und der damit angezeigten Veränderung im Sozialen. Wichtiges Element ist dabei die Begriffskritik, die am Grundbegriff

der Sonderpädagogik, »Behinderung« oder im schulischen Kontext »sonderpädagogischer Förderbedarf«, ansetzen muss.

»Man muss sodann erneut fragen (am Beispiel der Sonderpädagogik): Was ist unser Gegenstand? Behinderung? Bildung? Bildung unter besonderen* Bedingungen? Be_hinderungen und Ent_hinderungen von Bildungsprozessen? Die Redefinitionen dieser grundlegenden Begriffe hängen dabei stets mit disziplinpolitischen Kämpfen und politischen Positionierungen zusammen« (Boger 2019, S. 325).

Boger (2019) verweist weiterhin auf die in den sonderpädagogischen Förder-schwerpunkten erkennbaren anthropologischen Zuschreibungen, die es leichter aufzulösen gelingt, »wenn man nicht von den Kategorien ausgeht, sondern von bestimmten (je nach Paradigma) Strukturen und/oder Systemen.

»Sonder_pädagogisches Handeln wäre eigentlich Ent_hinderung« (Boger 2019, S. 327) von Menschen, die aus den verschiedensten Gründen und an verschiedenen Punkten in ihrem Leben bemerken, »dass sie derzeit eine besondere* Förderung wünschen und brauchen, um bei etwas weiterzukommen, das ihnen im Leben wirklich wichtig ist, und das an Normen und Werten hängt, die nicht dem Gebot kapitalistischer Verwertbarkeit subordiniert sind« (ebd.) bzw. an anthropologischen Zuschreibungen.

Mit diesem Hinweis auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge deutet sich bereits an, was mit Partizipation und Teilhabe, was mit Differenzkategorien wie Fähigkeiten/Behinderung, Armut, Alter, Geschlecht gemeint ist, die erst in den funktionalen sozialen Bezügen der Institutionen ihre Bedeutung gewinnen.²

Ebenfalls deutlich wird dann, welche wesentliche Rolle zum Beispiel die Institution Schule in der je individuellen Lebensgeschichte der einzelnen Individuen spielt und ihr von Seiten der Gesellschaft zugesprochen wird (Fendt 2006; Böhnisch 2017). Mit dieser Perspektive lässt sich schließlich auch nachvollziehen, weshalb beispielsweise die Begriffe der Bildung und Inklusion eine solche gesellschaftliche Bedeutung erlangt haben (Rieger-Ladich 2020). Bildungstitel werden bzw. sind funktional, wenn sie über den Anteil an Teilha-

² Es ist auch denkbar, dass sie in anderen Zusammenhängen weniger bis keine haben. In einem sozialen Zusammenhang, in dem alle über die gleichen Dinge verfügen, gibt es keine Armut und trotzdem unterschiedliche Fähigkeiten und Denkweisen der Individuen. Hier ist es trotzdem denkbar, dass Zeremonien als »institutionelle« Formen der Welterschließung oder auch der Erziehung fungieren.

be an der Gesellschaft bestimmen, wobei die Ausrichtung noch immer auf der Wertigkeit der Bildungsabschlüsse zur Möglichkeit bzw. Notwendigkeit von Lohnarbeit beruht. Gleichzeitig weisen Theorien zur Bildung und deren gesellschaftliche Funktion immer weiter auseinander (Behrens 2018), da sich ihre Funktionalisierung und die normative Idee nicht in Einklang bringen lassen.

Versprechen von Inklusion und Bildung?

Vielleicht ist also die Popularität von Inklusion oder auch ihre Allgegenwärtigkeit ein willkommener Anlass, um das Verhältnis von Allgemeinem (Gesellschaft) und Besonderem (Individuum) noch einmal anders als bisher in den Blick zu nehmen. Inklusion ist, mit Anja Tervooren (2017) gesprochen, vielmehr als eine Aufforderung zu verstehen. Doch bietet die theoretische Leerstelle zugleich auch Möglichkeiten, die Debatte um Inklusion vom Allgemeinen aus zu denken und die »Normativität der Pädagogik selbst zum Gegenstand zu machen« (S. 16).

Mit Jürgen Ritsert (2011) könnte deshalb gefragt werden, was in dieser (gesellschaftlichen) Vermittlung die Mitte von Inklusion sein soll, wenn unterschiedliche Interessen und Ideen miteinander in Konflikt treten. Und ergibt sich aus der Forderung nicht automatisch analytisch die Frage, wo Ausgrenzung wie stattfindet und wie Teilhabe, Möglichkeiten der Aneignung gestaltet werden können? Wie also wird Inklusion gefasst? Welche Beziehungen zu anderen Begriffen und Theorien werden hergestellt? Wovon lässt sich die Theorie irritieren?

Wenn die Gewährung von Menschen- und Bürgerrechten im Sinne von »Schutzgarantien« verstanden wird, kann das als »Versprechen von Inklusion« betrachtet werden. Jens Geldner (2018) beschreibt Inklusion entsprechend als Aushandlung von Partikularem und Universellem, die nicht aufgelöst werden kann, nur vermittelt, denn eine Allgemeingültigkeit ist immer die Dominanz, Herrschaft eines Partikularen unter Schließung gegenüber anderen Partikularitäten.

»Wem gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden soll und wie diese Gesellschaft zu bestimmen wäre, ist immer Resultat von hegemonialen und damit partikularen Forderungen und deshalb von Auseinandersetzungen und Grenzziehungen, mit denen notwendigere Ausschließungen eingerhegen. Auch Inklusionspädagogik kann dem nicht entgehen« (Geldner 2018, S. 153).

Das Versprechen der Inklusion bedeutet daher bei Geldner ein Gleichgewicht der Pole von Universellem und Partikularem, wobei hier die politische Dimension von Inklusion erkennbar oder wenigstens denkbar wird, da der Rechtsanspruch nicht immer uneingeschränkt eingelöst wurde oder vielleicht auch nicht ausreicht. Er plädiert dafür, gerade den unscharfen Begriff der Inklusion zu benutzen und ihn »als Einsatz für gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu verwenden.« (Bärmig, Boger & Geldner 2021, S. 141)³

Die Diskussionen und Kämpfe um die Menschenrechte in der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention verweisen darauf, dass es so etwas wie ein »Versprechen« der Teilhabe gibt, die sogar eingeklagt werden kann bzw. könnte. Hier wäre aber anzumerken, dass es schon einen deutlichen Unterschied macht, ob einem Kind ein Schulzugang eröffnet wird oder ob dabei wichtig ist, »allen alles« zu lehren. Ersteres ist zunächst strukturell zu planen, zweiteres eher qualitativ inhaltlich. An dieser Stelle macht sich auch bemerkbar, ob es »Schule für alle« geben soll, was auch eine Sonderbeschulung implizieren könnte, oder ob es doch um »Mündigkeit für alle« im Rahmen eines Allgemeinbildungskonzepts geht. Diese Fragen sind an alle Pädagogiken zu stellen und dabei ist auch das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderen immer mit aufzurufen.

Da, wo die Übereinstimmung zwischen Allgemeinheit und Individuum heute zufällig erscheint, sollten zukünftig vernünftige Absicht und Verwirklichung übereinstimmen. Das gilt ausgehend von der Gesellschaft als Ganzer bis hin zur konkreten Ermöglichung von Erkenntnis in der jeweiligen Unterrichtssequenz. Im Verhältnis von Begehrten und Forderung geht es darum, gesellschaftliche Benachteiligungen endlich wahrzunehmen und anzuerkennen. »Es ist darauf hinzuarbeiten, dass so etwas wie Pluralität, eine Assoziation freier einzelner Menschen doch einmal möglich wird« (Adorno 2003, S. 586). Hier ist die ganze Dialektik im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft mitzudenken. Dies beinhaltet zunächst die Erfahrung des Einzelnen und die Deutung dieser Erfahrung. In der Ergreifung des Einzelnen und Konkreten »überwintert« das Potenzial der besseren Einrichtung der Gesellschaft, »die eine wäre, in der das Viele ungefährdet und friedlich miteinander existieren könnte« (ebd., S. 587).

³ Ganz ähnlich kann das »Versprechen von Bildung« bei Alfred Schäfer (2005) verstanden werden; die Annahme, dass der gesellschaftliche (soziale) Zusammenhang dafür Sorge trägt, dass sich das einzelne Individuum bilden kann.

So sind wir erneut verwiesen auf das Verhältnis des Allgemeinen zum Besonderen, das nach Seyla Benhabib nicht als Gegensatz gedacht werden sollte: »Es geht also um das, was Hegel ›die konkrete Allgemeinheit‹ nannte, denn ›das Allgemeine‹ ist immer eine Abstraktion von etwas Partikularem, und das Konkrete wird interessant und spannungsreich und philosophisch interessant, wenn es nach dem Allgemeinen strebt. Das ist keine Synthese, sondern ein Konflikt, ein Kampf« (Benhabib & Stöger 2022, S. 71).

Das ist manchmal ein Kampf um die theoretischen Argumente, viel mehr aber ein Kampf um den Abbau von Herrschaft und Leid oder, positiver formuliert, um Emanzipation und Mündigkeit, die angesichts fortschreitender Komplexität als individuelle »zum Untergang verurteilt« und von daher »nur noch gemeinsam mit allen oder überhaupt nicht zu erreichen« sind (Heydorn 1972, S. 119). Ermöglicht wird dies auch durch die Befragung oder vielmehr Offenlegung der blinden Flecken einer Theorie durch eine andere.

Bildung beispielsweise wäre dann nicht mehr definiert durch Zertifikate und Abschlüsse, und damit unmittelbar auf Verwertbarkeit bezogen, die im Sinne einer Bildungsreduktion (Schuppener et al. 2021) ihrem Versprechen immer hinterherläuft. Vielmehr könnte sie nach Heydorn (1972, S. 119) an der Verwirklichung der humanen Gesellschaft mitarbeiten, für die er eine andere Schule anvisiert, was die Lehrer:innen als kreative Aufgabe verstehen könnten. Selbst in einer allgemeinbildenden Schule für alle, ganz gleich ob sie sechs, acht oder zehn Schuljahre dauert, wird die:der einzelne Schüler:in von allen Szenarien exkludiert, an denen sie:er nicht teilhat. Das heißt, es bleibt auch dann Aufgabe der Pädagog:innen, für die Heterogenität offen zu bleiben, und es bleibt immer unsicher, was jede:r einzelne Schüler:in wie lernt. Löst man jedoch die Beschäftigung mit den Sachen von der Leistungsideologie, kann etwas anderes an deren Stelle treten: statt Förderung als Anpassung an eine angenommene Norm die Entfaltung individueller Fähigkeiten, was sowohl für die Schüler:innen als auch für die Lehrer:innen gilt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003). Diskussionsbeitrag zu Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? In: Theodor W. Adorno, *Soziologische Schriften, Band I* (S. 578–587). Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [Erstauflage 1972].
- Bärmig, Sven; Boger, Mai-Anh & Geldner, Jens (2021). Materialistisch – radikaldemokratisch – situiert: Für eine bewegliche, antideterministische

- Theoriebildung zu Inklusion. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90 (2), 136–149.
- Basaglia-Ongaro, Franca (1985). *Gesundheit. Krankheit. Das Elend der Medizin*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Behrens, Roger (2018). Das postmoderne Wissen nach der Postmoderne. Anmerkungen zum Widerspruch von Bildung und Herrschaft, heute. In: Carsten Bünger, Olaf Sanders & Sabrina Schenk (Hg.), *Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus* (S. 140–154). Hamburg: Argument.
- Benhabib, Seyla & Stöger, Karin (2022). ›Das Partikulare im Namen des Universellen mobilisieren‹ – Ein Interview mit Seyla Benhabib zu den Grundlagen einer feministischen Kritischen Theorie. In: Karin Stöger & Andrea Colligs (Hg.), *Kritische Theorie und Feminismus*. (S. 61–74). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Boger, Mai-Anh (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Boger, Mai-Anh (2019). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Böhnisch, Lothar (2017). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Braunstein, Dirk & Müller-Doohm, Stefan (2011). Zeitdiagnose. In: Richard Klein, Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 248–252). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bude, Heinz & Willisch, Andreas (2008). *Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dörner, Klaus (1975). *Bürger und Irre. Zur Sozialgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Psychiatrie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Dörner, Klaus (1996). Wir verstehen die Geschichte der Moderne nur mit den Behinderten vollständig. In: Klaus Dörner, *Kieselsteine. Ausgewählte Schriften*. (S. 9–38). Gütersloh: Jakob von Hoddis.
- Fendt, Helmut (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Geldner, Jens (2018). Das Versprechen der Inklusion. In: Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder & Richard Wimberger (Hg.), *System, Entwicklung, Wandel. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 150–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1972). Hinweise I. In: Heinz-Joachim Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs* (S. 119–131). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel (1993). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jantzen, Wolfgang (1999). Interdisziplinarität und Deinstitutionalisierung als interdisziplinäre sozialpolitische Aufgabe. Vortrag am 02. Juli 1997 in der Diakonischen Behindertenhilfe gGmbH Lilienthal. In: *bidok – behinderung inklusion dokumentation*. Online verfügbar unter: <https://bidok.uibk.ac.at/library/jantzen-de-institut6.html>.
- KMK (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Erstattet vom Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultuminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- KMK (1972). *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschuß vom 16.03.1972*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Kronauer, Martin (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil & Martin Kronauer (Hg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Moser, Vera (1998). *Die Ordnung des Schicksals. Zur ideengeschichtlichen Tradition der Sonderpädagogik*. Butzbach-Griedel: AFRA.
- Prengel, Annedore (1999). Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In: Heinz Sünder & Heinz-Hermann Krüger (Hg.), *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?* (S. 231–254). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Raphael, Lutz (1996). Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift Geschichte und Gesellschaft*, 22 (2), 165–193.
- Rieger-Ladich, Markus (2020). *Bildungstheorien – Zur Einführung*. 2. Aufl. Hamburg: Junius.
- Ritsert, Jürgen (2011). Methode. In: Richard Klein, Johann Kreuzer & Stefan Müller-Doohm (Hg.), *Adorno Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. (S. 223–232). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rohrmann, Eckard (2011). *Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Rösner, Hans-Uwe (2002). *Jenseits Normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindersein*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Rösner, Hans-Uwe (2006). Inklusion allein ist zu wenig! – Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In: Markus Dederich, Heinrich Greving, Christian Mürner & Peter Rödler (Hg.), *Inklusion statt Integration? – Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 126–141). Gießen: Psychosozial.
- Schäfer, Alfred (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- Scherr, Albert (2005). Kapitalismus oder funktional differenzierte Gesellschaft. In: Roland Anhorn & Frank Bettinger (Hg.), *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit* (S. 77–94). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Schlömerkemper, Jörg (1989). Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: *Die Deutsche Schule*, 81 (3), 316–329.
- Schuppener, Saskia; Schlichting, Helga; Goldbach, Anne & Hauser, Mandy (2021). *Pädagogik bei zugeschriebener geistiger Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sierck, Udo & Danquart, Pepe (1993). *Der Pannwitzblick. Wie Gewalt gegen Behinderte entsteht*. Hamburg: Verlag Libertäre Assoziation.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1991). Integration. Zur Einleitung in den Themen-schwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 161–166.
- Tervooren, Anja (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Ingrid Miethe, Anja Tervooren & Norbert Ricken (Hg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforde-rung und Exklusionsdrohung* (S. 11–28). Wiesbaden: VS Sozialwissenscha-fen.