

Begründete und dennoch deplatzierte Erwartungen

Vom schulpädagogischen Tabu der Allgemeinbildung

Marion Pollmanns

Einleitung

Grundsätzlich hat das Vorhaben schulischer Inklusion wohl das Potenzial, Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik in Theorie und Praxis auf eine Probe zu stellen, der sie sich sonst nicht in dem Maß ausgesetzt sieht. Doch erscheint die Möglichkeit, dass sie diese nicht besteht, nur eine theoretische zu sein: Nicht, weil es Didaktik gelänge, unter durch Inklusion »verschärften« Bedingungen ihr konstitutives Versprechen, mittels Unterricht lernen »alle alles allseitig« (Comenius), einzulösen, sondern weil das bildungspolitische Programm der Inklusion zum einen auf einen theoretischen Diskurs trifft, der sich vom Anspruch allgemeiner Bildung merklich distanziert, und zum anderen auf eine schulische Praxis, deren Funktionieren sowieso dadurch gekennzeichnet ist, diesen Anspruch nicht annähernd zu erfüllen.

Welche Erwartungen an die Erziehungswissenschaft bzw. Schulpädagogik formuliert werden, verdeutlichen die Herausgeber dieses Bandes u.a. dadurch, dass sie als inklusionspädagogische Aufgabe benennen, »die jeweiligen Sichtweisen auf ›Behinderung‹, die sich innerhalb der einzelnen sonderpädagogischen Fachkulturen herausgebildet haben und die sich mitunter eher in medizinisch-therapeutischen Deutungsmustern widerspiegeln, in genuin pädagogische Begriffe und Theorien zu übersetzen und auch Anschlüsse an die aktuellen Heterogenitätsdiskurse in der Pädagogik herzustellen« (Willmann & Bärmig, in diesem Band, Seite 9). Es soll nicht bestritten werden, dass dieses Ansinnen auch aus schulpädagogischer, speziell allgemein-didaktischer Sicht begründet erscheint. Jedoch geht diese Idee der Übersetzung sonderpädagogischer Fragestellungen in allgemein-pädagogische möglicherweise von Voraussetzungen aus, die gar nicht gegeben sind. Vielmehr ist zu

prüfen, ob, um im Bild zu bleiben, die Schulpädagogik über das dazu nötige Vokabular verfügt und ob praktisch-didaktisch hinreichend elaboriert gesprochen wird. Und umgekehrt, inwiefern der inklusionspädagogische Diskurs nicht selbst von Konzepten und Begriffen geprägt ist, die als Repertoire der Schulpädagogik bzw. Allgemeinen Didaktik vermutet werden.

Als Ausgangspunkt für die Relationierung werden daher hier zunächst einige wenige, m.E. zentrale inklusionspädagogische Erwartungen an die Schulpädagogik bzw. Allgemeine Didaktik aufgegriffen; dabei wird geprüft, inwiefern Bedarf an »Übersetzung« gegeben und »Übersetzbarkeit« zu vermuten ist. Im Zentrum des Beitrags steht dann der Versuch aufzuzeigen, auf welche immanenten Limitierungen der Schulpädagogik bzw. Allgemeinen Didaktik diese Erwartungen stoßen. Insofern soll eine Perspektive auf das Außen der Inklusion geboten werden, also dasjenige, wohinein (und wodurch?) inkludiert werden soll.¹ Dazu stütze ich mich wesentlich auf Befunde erziehungswissenschaftlicher respektive pädagogischer, rekonstruktiver Forschung zu Schule und Unterricht. Wie unzählige ähnliche Versuche (exemplarisch: Gruschka 2015; Emmerich 2016) thematisiert der Beitrag also die Erfüllungsaussichten (inklusions-)pädagogischer Erwartungen; ob er dem Diskurs immerhin dadurch etwas hinzufügen kann, dass aus der von den Herausgebern erbetenen Verhältnisbestimmung in erster Linie das Argument entwickelt wird, eine Selbstkritik von Schulpädagogik und Allgemeiner Didaktik sei notwendig, bleibt für mich ob der schieren Menge der Diskursbeiträge schwer zu beurteilen.

Zu inklusionspädagogischen Erwartungen an die Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik: Georg Feuser *pars pro toto*

Als Vertreter einer inklusiven Pädagogik weist Georg Feuser (2015, 2018, 2021) nachdrücklich darauf hin, dass zusammen mit der Schulpädagogik eine gemeinsame Vorstellung schulischer Bildung grundgelegt und entwickelt werden muss, und markiert auch, wie dies geschehen kann. Er tut dies unter Rück-

1 Die Autorin möchte weder über die Rationalität von Sonder- noch von Inklusionspädagogik als Disziplin und Praxis urteilen. Aus der schulpädagogischen Außenperspektive argumentierend, wird im Beitrag ein emphatischer Begriff der Allgemeinbildung als unverzichtbare Prämisse der Schulpädagogik erachtet, mit dem bspw. Konzepte differenter und starrer »Begabungen« nicht vereinbar sind.

griff auf pädagogische Begriffe wie Bildung, Erziehung, Didaktik, wodurch bereits semantisch zum Ausdruck kommt, dass das Vorhaben der Inklusion von seiner Warte nichts der Pädagogik Fremdes, sondern Teil von ihr ist. (Insofern kann argumentiert werden, es bedürfe keiner Übersetzung im engeren Sinn; s.o.). Aus der Perspektive der Schulpädagogik ist es daher naheliegend, seine Position hier als Ausgangspunkt zu wählen.² So betrachtet, bezieht er sich auf die pädagogische Norm der Allgemeinbildung und setzt darauf, diese durch Didaktik in einem gemeinsamen Unterricht für alle Heranwachsenden an nicht exkludierenden Schulen zu erfüllen.

Ganz im Sinne dieser Norm fordert Feuser (2015, S. 142), rekurrend auf Wolfgang Klafkis (1996) Allgemeinbildungskonzeption, »Bildungsgerechtigkeit« statt »Chancengleichheit«; denn es gehe darum, »dass niemand [...] von einer ›Bildung für Alle im Medium des Allgemeinen [...]‹ [...] ausgeschlossen wird«. Indem er offenbar als Ausschluss von Bildung auch den Fall einer gewährten, aber nicht genutzten Chance auf Allgemeinbildung erachtet, besteht Feuser auf der materialen Einlösung des Versprechens der Bildungsgerechtigkeit. Wenn er dies reformuliert als: »Alle dürfen *alles* lernen« (Feuser 2015, S. 142; Herv. i. O.) erscheint dies gleichwohl wie eine Aufweichung, schließlich dürfen bspw. in einer Regelschule alle »*alles*« dort Gelehrte lernen und lernen es dennoch systematisch nicht (vgl. Gruschka 1997). Auch deswegen ist Feusers, freilich anders gemeinter, These, »Jedwede heute existierende Pädagogik ist eine Sonderpädagogik und die Bildungsinstitutionen sind Sonderschulen, auch wenn sie als Gymnasium, Hochschulen oder Universitäten firmieren.« (Feuser 2015, S. 139), zuzustimmen, denn nicht durch spezifische Klientel, sondern durch Selektion erweist sich (auch) die »Regelpädagogik« systematisch als ausgrenzend. Wegen dieses Umstands greift der Vorschlag, nur eine *Bildungserlaubnis* zu fordern, zu kurz, wenn es um die Realisierung dieses pädagogischen Anspruchs geht. Aus schulpädagogischer Perspektive wird die Relativierung verständlich angesichts der Ungewissheit, die dem Geschäft schulischer (wie jeder) Bildung und damit unterrichtlicher Vermittlung eigen ist. Doch zuzugestehen, dass die Lern- und Bildungsprozesse von den Adressaten des Unterrichts vollzogen werden müssen und nicht von den Lehrpersonen hergestellt werden können, öffnet rasch dem pädagogischen Versprechen eine

2 In Kauf genommen wird, den inklusionspädagogischen Diskurs aus der hier auf das Thema des Bandes geworfenen Außenperspektive nur in Aspekten zur Kenntnis zu nehmen.

Hintertür, wenn damit die Verantwortung für das Resultat des Unterrichtens den Beschulten zugeschrieben wird.

Was (Allgemeine) Didaktik nun zum Zweck der Realisierung von Allgemeinbildung ihm zufolge zu leisten hat, formuliert Feuser (2021, S. 210) als Essenz seiner »Entwicklungslogischen Didaktik« so: »Kommunikationsbasierte Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und Innere Differenzierung des Unterrichts durch biographie- und entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung«. Der »Gemeinsame Gegenstand« ist, im Anschluss an Klafki (1967, S. 43f.), als das Allgemeine zu erachten, das uns Wirklichkeit »kategorial« erschließt und also als das, was den Schülern durch unterrichtliche Vermittlung erschlossen werden soll und dem sie sich erschließen sollen. Feuser (2015, S. 142) fasst es als das »übergeordnet zu Erkennende, das auf allen Entwicklungsniveaus abbildbar ist«. Gegenüber Klafki, dessen Konzeption letztlich der »inhaltlich-stofflichen Seite verhaftet« (Feuser 2018, S. 156) bleibe, also die Subjekte und ihre Aneignungsweisen vernachlässige, nimmt Feuser (2021, S. 211) für sich in Anspruch, die Seite der Lernenden in der Figur der »wechselseitigen Erschließung« präziser zu fassen und die immanent unstimmige Vereinseitigung zu überwinden. Dafür stehen die im obigen Zitat genannten Aspekte der Differenzierung und Individualisierung. Feuser sieht also die Didaktik gefordert, die Lebenssituation (Biographie) und den aktuellen Entwicklungsstand der Schüler jeweils zu berücksichtigen und entsprechende Unterstützung zu bieten. Gelingt dies, bestehe kein Grund zu einer organisatorischen oder institutionellen Trennung – vielmehr könnte in Gruppen und doch individuell unterstützt werden.³ Durch Kooperation wäre schließlich der vierte, soziale Aspekt der Konzeption von Feuser gegeben.

Immanente Limitationen der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik

Dass solche inklusionspädagogischen Erwartungen nichts der Pädagogik Fremdes sind, möchte ich hier mit Andreas Gruschka (2015) argumentieren.

3 Es bedeutete, einen anderen Text zu schreiben, würde der Frage nachgegangen, ob die Kritik, der Sachbezug der Didaktik Klafkis stehe dem Subjektbezug im Weg, zutrifft, oder der, ob Feusers Vorstellung dazu, wie Didaktik die Lebenssituation und das aktuelle Können/Wissen der Schüler berücksichtigen solle, mit dem Versprechen, Gruppen von Schülern massenhaft zu unterrichten, übereinkommt.

Er sieht das »Menschenrecht auf Inklusion« (ebd., S. 225) pädagogisch verwiesen auf jenes auf Verstehen, das Martin Wagenschein proklamiert hat: »Man kann ganz einfach beides verbinden, sofern man davon ausgeht, dass Inklusion nur dann wirklich eine wird, wenn sie das Recht auf Verstehen mit sichert« (ebd.). Die Forderung, »das Recht auf Verstehen zu *sichern*«, verstehe ich dabei so, dass Inklusion nicht formal, sondern material zu konzipieren ist. Jedenfalls bliebe Inklusion ohne Verstehen aus Gruschkas Sicht auf »soziale [...] Teilhabe« beschränkt (ebd.).

Was sich in der Theorie »ganz einfach [...] verbinden« lasse, werde jedoch keinesfalls ohne Weiteres realisiert. Vielmehr lasse der Zustand schulischer Praxis, den Gruschka durch Kompetenzorientierung geprägt sieht, das Gegenteil erwarten: dass allen Schülern »das Verstehen durch eine Herabstufung der Ansprüche« »verbaut bzw. erspart« werde (ebd.). Auch wenn das Projekt der Inklusion aus der hier eingenommenen Perspektive sowohl theoretisch zwingend als auch praktisch geboten erscheint, bestehen also ggf. Hindernisse, die selbst schulpädagogischer bzw. allgemein-didaktischer Natur und nicht etwa auf Beharrungskräfte der sonderpädagogischen Subdisziplin o. ä. zurückzuführen sind.

Wie inklusionspädagogische Erwartungen nur stellvertretend aufgegriffen wurden, werden auch hier nur einige Punkte herausgestellt, in denen die Schulpädagogik bzw. Allgemeine Didaktik das Erforderliche wohl nicht wird leisten können. Es soll aufgezeigt werden, inwiefern in »Normalschulpädagogik« und Regelschule die Voraussetzungen nicht gegeben zu sein scheinen, die Grundlage dafür wären, Inklusion zu denken bzw. umzusetzen. Die Rede wird sein von einer mangelnden Thematisierung und Durchdringung der pädagogischen Logik von Schule und Unterricht in der schulpädagogischen bzw. allgemein-didaktischen Theoriebildung und einer unzureichenden Ausgestaltung der Praxis als einer pädagogischen.

Im Feld schulpädagogischer und didaktischer Theorie sind die genannten inklusionspädagogischen Erwartungen damit konfrontiert, dass der Begriff der Allgemeinbildung eher randständig rangiert und damit die Norm, mit der die Voraussetzung für eine Synthese mit dem Ziel der Inklusion nicht nur angelegt, sondern, wie Gruschka darlegt, zwingend erscheint. Dies zeigt sich z. B. daran, wie schulpädagogisch Heterogenität berücksichtigt und die Forderung nach Inklusion aufgegriffen wird. Die diesbezüglichen Diskurse analysierend findet Karl-Heinz Dammer (2015, S. 32) »keine Vorstellung von der Allgemeinheit der Bildung«; so würde beispielsweise mit als Mittel der Wahl geltenden individuellen Lehrplänen (vgl. ebd., S. 23) die Individualität der Schüler kon-

zeptionell »absolut gesetzt[...]« (ebd., S. 24), und es erfolge keine Rückbindung an etwas Gemeinsames. Dies bedeute aber auch: Die konkreten Subjekte »verschwinden hinter der deklarierten Unterschiedlichkeit« (ebd., S. 27). Der erziehungswissenschaftliche Heterogenitäts- und Vielfaltdiskurs vollziehe damit eine bloße Dekategorisierung und negiere auf diese Weise abstrakt bisherige Kategorisierungen. Der Inklusionsdiskurs »verspielt«, so Dammer (ebd., S. 33), »die Wahrheit, die in seinem humanistischen Pathos verborgen ist und wird damit zum Erfüllungsgehilfen dessen, was er kritisiert«. Seiner Kritik zufolge wird im Diskurs um schulische Individualisierung Diversität bloß performativ behauptet, statt die »realen Unterschiede« (ebd., S. 27) wahrzunehmen und als durchdrungene Differenzen in ihrer pädagogischen Bedeutung zu reflektieren (s.u.). Darin kommt ein Desinteresse der Theorie an den Subjekten der Allgemeinbildung zum Ausdruck.

Individuellen Lern- und Bildungsprozessen von Schüler:innen verstehend nachzugehen, könnte, anders als die quantitative Beforschung von Schülerleistungen, rekonstruktive Unterrichtsforschung grundsätzlich leisten.⁴ Doch wird in ihr vielfach der Aspekt der Bildung ausgeklammert, ja, die »Bildungsnorm verdrängt« (Hünig, Pollmanns & Kabel 2019, S. 274), so dass es an der zentralen Bezugskategorie mangelt, mit Hilfe derer die unterrichtliche Wirklichkeit als pädagogische erschlossen werden könnte. Damit entledigt sich diese Forschung nicht nur des Pathos, sondern auch der Möglichkeit, pädagogische Normativität erfahrungswissenschaftlich zu thematisieren (vgl. ebd., S. 272). Dies kann daran liegen, dass empirisch zu kurz gegriffen wird, d.h., dass die Analysen dazu tendieren, die »Normativität didaktischer Konzepte nur [zu] reproduzieren, statt deren Realisierung empirisch zu erforschen« (ebd., S. 282), oder aber dazu, pädagogische Kategorien gänzlich außen vor zu lassen bzw. die unterrichtlichen Erscheinungsweisen beispielsweise von »Bildung« als strikt getrennt von ihren außerunterrichtlichen Formen zu erachten (vgl. Pollmanns & Geier 2016, S. 236). In beiden Fällen wird nicht

4 Angesichts des gesteckten Rahmens werden im Beitrag Thesen zur Empirischen Bildungsforschung nicht eigens aufgegriffen, mit denen kritisiert wird, sie verfehle ihren Gegenstand, indem sie Kompetenz o. ä. für Bildung nehme (s. dazu bspw. Herzog 2013). Es wird vielmehr abkürzend von der Prämisse ausgegangen, dass diese Ansätze von vornherein als Adressaten inklusionspädagogischer Erwartungen ausscheiden. (Während die hier betrachteten Ansätze, so soll erläutert werden, sozusagen trotz passender Adressierung die Annahme dadurch verweigern, dass sie selbst das Potenzial pädagogischer Theorie brach liegen lassen.)

empirisch bestimmt, welche »Bildung« sich, pädagogisch vermittelt, unterrichtlich vollzieht. Der sachliche Aspekt der Allgemeinbildung bleibt also unterbelichtet.

Auch diejenige Forschungsrichtung, die gerade an der Verletzung der Norm allgemeiner Bildung Anstoß nimmt, die erziehungswissenschaftliche respektive schulpädagogische Bildungsungleichheitsforschung, ist von dieser Indifferenz gekennzeichnet. Zwar zielt sie darauf, statistischen Befunden zur Ungleichheit der sogenannten Bildungsbeteiligung Erkenntnisse über die Produktion oder auch Reproduktion von Bildungsungleichheit in und durch Schule zur Seite zu stellen, doch finden, so zeigen Analysen Sascha Kabels (2019a, S. 142), »das unterrichtliche Vermittlungsgeschehen und die dadurch zu vermittelnde Sache« auch dabei »kaum bis keine Beachtung«. Wissen darüber, wie differente soziale und individuelle Voraussetzungen pädagogisch aufgegriffen und so unterrichtlich bedeutsam werden, wird so nicht generiert, mithin auch keine theoretische Basis für eine Erweiterung der zu inkludierenden Heterogenität.

Dies hat Folgen, auch für die Allgemeine Didaktik: Dem Empiriedefizit, von dem ihr Konzipieren guten Unterrichts weithin geprägt ist, können die angesprochenen Varianten rekonstruktiver Unterrichts- sowie jene der Bildungsungleichheitsforschung nämlich nicht abhelfen. In gewisser Weise kann von einer schlechten Arbeitsteilung nicht nur zwischen Bildungsungleichheitsforschung und Didaktik gesprochen werden (s.o.), sondern auch zwischen Unterrichtsforschung und Didaktik: Während erstere durchaus Aspekte des Nicht-Gelingens von Unterricht (wenn auch nicht immer explizit) thematisiert, bietet letztere Konzepte für das Gelingen an, die nicht auf einer systematischen Berücksichtigung der Einsichten in das Scheitern beruhen. Weil beide Stränge nicht hinreichend vermittelt sind, bietet die Schulpädagogik nicht die Basis für die von Feuser geforderte Synthese aus Inklusion und Didaktik.

Auch die aktuell den allgemein-didaktischen Diskurs dominierende Kompetenzorientierung sorgt nicht für Abhilfe: Zwar verspricht sie, die Einzelnen mit ihrem jeweiligen Wissen und Können in den Blick zu nehmen, denkt sie aber lediglich in Relation zu heteronomen Anforderungen, denen sie die Subjekte unterwirft (vgl. Gruschka 2019, S. 46ff.). Denn die »Probleme«, die zu bewältigen die Heranwachsenden mittels Ausbildung von Kompetenzen befähigt werden sollen, bleiben derart unbestimmt, dass Beliebiges als legitime Herausforderung für die Subjekte erachtet und anerkannt wird; ein Ausgleich »zwischen den Ansprüche der objektiven Welt und dem Recht auf

Selbstsein des Subjekts« (Blankertz 1980, S. 45), als der didaktische Vermittlung bildungstheoretisch gefasst ist, kann so nicht gedacht werden. Darauf, die Sache allgemeiner Bildung pädagogisch zu bestimmen, wie es etwa Klafki mit seiner Allgemeinbildungskonzeption versuchte, wird vielmehr gänzlich verzichtet. Programmatisch verfolgt wird allerdings die Modellierung der Kompetenzentwicklung, also der Lernprozesse; die damit in Aussicht gestellte Evidenz zur Subjektseite der »wechselseitigen Erschließung« (s.o.) ist aber auch, mehr als zwanzig Jahre nach der Expertise zur Reform, nicht gegeben.

Didaktische Vermittlung empirisch zu fassen und damit einen Beitrag zu einer Didaktik als in der Erschließung der Wirklichkeit fundierte Unterrichtstheorie zu leisten, habe ich mit der rekonstruktiven Studie zum Verhältnis von Unterrichten und Aneignen (Pollmanns 2019) versucht. Ausfindig gemacht werden konnten dabei verschiedene Muster u.a. des Aneignens, also dessen, wie sich Schüler:innen am Unterricht beteiligen und sich seinen Gegenstand erschließen. Vorherrschend erscheint ein Aneignen als Merken des didaktisch präparierten Unverstandenen; es finden sich aber auch Muster, die davon zeugen, dass Heranwachsende unterrichtlichen Bildungsversprechen anhängen, etwa »Aneignung als Ernstnehmen des didaktischen Gegenstandes, als sei er die Sache« (vgl. ebd., S. 523f.). Im Zentrum der Rekonstruktionen stehen die unterschiedlichen Konstellationen von Lehren und Lernen, um die Behauptung jeder Didaktik, das Lehren befördere das Lernen, empirisch zu wenden, also zu erkunden, wie sich die beiden Seiten unterrichtlicher Vermittlung zueinander verhalten. Entsprechend sind die identifizierten Aneignungsweisen nicht als Pendant zu Begabungs- oder Lerntypen zu verstehen, dienen also nicht der Klassifizierung der Lernenden, sondern der Art und Weise, sich in Unterricht einzubringen und diesen dadurch als Vermittlungsgeschehen mit hervorzubringen. Mit dieser Studie wird Aneignung also nicht als Substanz, sondern als Relation zu denken und zu rekonstruieren versucht.

Hinsichtlich der Frage, wie sich Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik zu den oben dargestellten Erwartungen verhalten, sei nach diesem kursorischen Streifzug durch die Theorie zum einen festgehalten, dass Vorstellungen von Heterogenität dominieren, die eine Bezugnahme auf etwas Allgemeines eher verstellen; und zum anderen, dass die rekonstruktive Befassung mit schulischer Vermittlungsrealität vielfach anderes verfolgt, als die Lern- und Bildungsprozesse der Heranwachsenden sowie ihre didaktische Unterstützung zu erschließen. Ein Verständnis von Inklusion allgemeinbildender Schulen wird nicht vorbereitet, da die Adressat:innen schulischer Bildung durch »diffuse Heterogenitätskonzept[e]« (Dammer 2015, S. 32) in der Theorie

amorph erscheinen; es bedarf theoretischer Konzepte und methodischer Ansätze, Heranwachsende auf eine sie zu Recht einende Idee des Allgemeinen zu beziehen und sie in Relation zu diesem Allgemeinen in den Blick zu nehmen. Ausgehend etwa vom etablierten Klafki'schen Allgemeinbildungskonzept wäre ein Beitrag dazu dadurch zu leisten, dass anthropologisch näher gefasst würde, was als Maßstab für die Allseitigkeit der Bildung aller Menschen gelten kann. Da die Bildungsungleichheitsforschung sich nur den sozialen Aspekt der Allgemeinbildung vornimmt und das ungleich Verteilte selbst (»alles«), Fragen seiner Verwertung fokussierend, aus der Betrachtung ausspart, hilft sie hier nicht weiter, sondern vereinseitigt und reduziert die Idee der Allgemeinbildung tendenziell. Dies tut auch eine Schul- und Unterrichtsforschung, die unterrichtliche Interaktion ohne Bezug zur zu vermittelnden Sache zu rekonstruieren versucht, also ebenfalls das »Alles« der Allgemeinbildung ausklammert. In der Forschung und Theoriebildung zu schulischer Bildung und Unterricht ist, so das Fazit, die sie konstituierende Norm in ihrer Dreiheit vielfach abwesend.

Demnach ist aktuell weder in der Schulpädagogik noch in der Allgemeinen Didaktik eine Idee schulischer Allgemeinbildung maßgebend, die durch die Forderung nach Inklusion überhaupt auf eine Belastungsprobe gestellt werden könnte. Wenn sich mit Hilfe der anzutreffenden theoretischen Konzepte nicht mit »Allen alles allseitig« ernstmachen lässt, besagt das allerdings noch nichts über die praktischen Bedingungen, auf die dieses Programm im Unterricht stößt. Auf Basis der Befunde rekonstruktiver Forschung, die sich um die Erschließung der pädagogischen Logik dieser Praxis und speziell des Unterrichts bemüht (vgl. Gruschka 2013), erscheint dazu eine vergleichsweise fundierte Einschätzung möglich.⁵

So ist ein wesentlicher Befund über alltäglichen Unterricht von Relevanz: seine »übermäßige Didaktisierung« (ebd., S. 280), d.h., dass Didaktik der Absicht, aus der sie zum Einsatz kommt, vielfach zuwiderläuft. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Aufgaben nicht zu einem Verstehen der Sache anhalten, sondern Schüler:innen ein Pseudoverständnis nahelegen. Der für jede unterrichtliche Vermittlung nötige »Stellvertreter« von Welt ist dann so gear- tet, dass er »nicht zur Sache [führt], sondern [...] beim didaktisch reduzierten Abziehbild stehen[bleibt]« (Gruschka 2019, S. 74). Das didaktische Mittel zur

5 Ein anderer Zugang wäre, Befunde rekonstruktiver Forschung speziell zu inklusivem Unterricht zu sichten. Dies erfolgt hier zugunsten einer basaleren Argumentation nicht, mit der nach den Voraussetzungen für diesen gefragt wird.

Erleichterung des Zugangs zur Sache verselbständigt sich, wodurch sie »tendenziell verschwindet« (Gruschka 2013, S. 280). Didaktisierung erscheint nach Rekonstruktionen der Formen des Unterrichtens durch Gruschka u.a. (vgl. Kabel 2019b, S. 220ff.; Pollmanns 2019, S. 513ff.) als wesentliche Limitierung der Verwirklichung allgemeiner Bildung: Orientiert sich das Unterrichten nicht an den in der Sache liegenden Verstehensanforderungen, fehlt das Medium, in dem sich Verallgemeinerung durch schulische Bildung vollziehen könnte. Damit verliert das Unterrichten zugleich seine legitime Basis, nämlich fachliches Wissen und Können zu vermitteln; wo Fachlichkeit »unterlaufen« wird, droht entsprechend »eine Krise des Unterrichtens« (Gruschka 2013, S. 275).

Didaktisierung ist nicht auf das unterrichtliche Tun einzelner Lehrpersonen zurückzuführen, sondern erweist sich als umfassendes Phänomen, wie z.B. Analysen didaktischer Materialien verdeutlichen (s. bereits Tischer 1988; Stövesand 2000). Mit Bezug auf das Thema der Inklusion erscheinen vor allem Befunde von Rekonstruktionen didaktischer Aufgaben für differenzierten Grundschulunterricht interessant, da diese für eine im deutschen Schulsystem nicht nach (Regel-)Schulformen differenzierte Schüler:innenschaft entworfen sind. Sets von Lehrwerken und Arbeitsbüchern betrachtend, die ihrem Anspruch nach Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade offerieren (vgl. Eckermann & Kabel 2019, S. 266), wurde festgestellt, »dass sich das didaktische Unterrichtsmaterial indifferent gegenüber seinem Inhalt verhält« (ebd., S. 270). Die »dem Material immanente Differenzierungslogik« sei »nicht sachlogisch an dem zu vermittelnden Gegenstand und dessen möglichen Verstehensschwierigkeiten orientiert« (ebd.); im Gegenteil zeugten die rekonstruierten Unterschiede vom Versuch, eine bloß formale Kompetenz »künstlich in drei Niveaustufen zu unterteilen« (ebd.). Auch durch weitere Rekonstruktionen macht Kabel (2024) eine »pseudodidaktische Differenz(re)produktion statt Differenzkompensation mittels Didaktik« aus. Es werden »differente *Schüler:als Leistungstypen*« (ebd., S. 90; Herv. M. P.) unterstellt, statt dass Unterschiede der *Zuwendung zur Sache und in dieser selbst* differenzierend aufgegriffen würden. Weil aus allgemein-didaktischer Sicht eine fachliche Sache für den Gewinn »substanzieller Erkenntnisse« (Gruschka 2016, S. 48) unverzichtbar ist und sich die didaktischen Hilfen nur in der Vermittlung der Vermittlung zwischen ihr und den Schüler:innen als solche erweisen könnten, lassen so geartete Materialien eher erwarten, dass nicht trotz, sondern durch Differenzierung

bestehende Differenzen überdauern, also durch Unterricht reproduziert, statt im Sinne allgemeiner Bildung überwunden werden.⁶

Auch Analysen, welches Potenzial das Unterrichten von Grundschullehrpersonen birgt, auf zu vermutende Differenzen des Wissens und Könnens der Schülerschaft kompensatorisch zu antworten, deuten in die Richtung der Verstetigung dieser Differenzen. Entscheidend sei nach Kabel (2019b) nicht, ob bzw. wie unterrichtend differenziert werde, sondern inwiefern unterrichtend die fachliche Erschließung eines Gegenstandes strukturbildend wird und versucht wird, die Schüler für ihn zu erschließen. Als verbreitetes Muster stellt er fest, dass das fachliche Anspruchsniveau durch die Lehrpersonen stark gesenkt wird (vgl. a. Gruschka 2015, S. 225); beispielsweise so weit, dass der Fortgang des Unterrichts oder die Beteiligung aller mehr oder weniger sichergestellt ist oder ein positives Resultat der Klassenarbeit kaum noch verfehlt werden kann (vgl. Kabel 2019b, S. 219). Durch dieses »Downgrading« werde es, funktional betrachtet, »obsolet« (ebd., S. 220), auf die Differenzen der Schüler im Unterricht einzugehen; vielmehr werde unterrichtend der Eindruck erweckt, es bestünden keine relevanten Unterschiede. Aus didaktischer Perspektive ist nicht zu erwarten, dass damit die Reproduktion von Differenzen des Verstehens und Könnens unmöglich oder auch nur unwahrscheinlich würde. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass die Niveauunterschiede dadurch anwachsen: »Sachliche Probleme der Vermittlung und Aneignung können nur dort auftreten, wo ein Unterrichtsgegenstand mit seiner Verbindlichkeit als Vermittlungsgegenstand erscheint« (ebd., S. 216). Und nur dadurch kann der Unterricht Impulse geben, diese Verstehens- oder Lernkrisen zu überwinden. Während Schülerinnen und Schüler, die, wie auch immer, eine mangelnde schulische Unterstützung kompensieren können, durch »Downgrading« nicht ausgebremst werden,⁷ werden diejenigen Heranwachsenden, die auf die un-

6 Dies besagt nicht im Umkehrschluss, durch nicht differenzierenden Unterricht würde die Reproduktion von Differenzen vermieden.

7 In Interviews, die im Anschluss an Unterrichtsstunden geführt wurden, um in Erfahrung zu bringen, wie die befragten Achtklässler:innen und -klässler deren jeweiliges Thema deuteten und sich aneigneten (vgl. Pollmanns 2019), zeigte sich in keinem Fall, dass sie die sachlichen Schwächen der unterrichtlichen Erschließung überwunden hätten. Es ist daher nicht davon auszugehen, Schüler eigneten sich im Stillen die Sache, die das Unterrichten missachtet, schon sachgerecht an. Es liegt näher anzunehmen, dass Heranwachsenden, die über das abgesenkte Niveau unterrichtlicher Vermittlung hinausgelangen, dies durch außerunterrichtliche Aktivitäten wie häusliches Lernen oder Nachhilfe oder mittels ihrer allgemeinen Sozialisation gelingt.

terrichtliche Unterstützung angewiesen wären, mehr und mehr hinter der Entwicklung der erstgenannten zurückbleiben, weil sie, anders als jene, nicht in der Lage sind, sich selbst zu helfen (vgl. ebd., S. 222). Davor geschützt, als schulischen Ansprüchen (noch) nicht entsprechend zu erscheinen, zahlen sie den Preis: Indem ihre unzureichenden Leistungsstände verdeckt werden, wird ihnen unterrichtliche Förderung verweigert.

Als Resümee des Forschungsstandes zur Praxis des Unterricht(en)s kann zunächst formuliert werden, dass die alltägliche unterrichtliche Vermittlung durch eine Abwesenheit einer Verstehen und damit Verstehenskrisen herausfordernden Sache gekennzeichnet ist. Mag dies auch didaktisch motiviert sein, schlägt damit die Unterstützung der Lern- und Bildungsprozesse in ihr Gegenteil um. Sodann ist festzuhalten, dass Differenzen eher unschädlich für den Unterricht gemacht als in ihm und durch ihn pädagogisch bearbeitet werden. Insofern drohen Hoffnungen auf eine Allgemeine Didaktik, die sich der Einlösung des comenianischen Anspruchs, alle alles allseitig zu lehren, verpflichtet weiß, durch die Praxis unterrichtlicher Differenzierung enttäuscht zu werden. Es finden sich kaum Ansatzpunkte, um auf neuartige Verstehensprobleme oder anderes sachbezogenes Nicht-Können effektiv zu antworten. Es mangelt also nicht nur in der Theorie an einer Pädagogik bzw. Didaktik, die die gemeinhin vermuteten Differenzen, wie normativ begründet, berücksichtigt, sondern auch in der Praxis. Beides kann als Entpädagogisierung kritisiert werden, insofern etwas Pädagogisches – unterrichtliche Bildung und deren Unterstützung – weder hinreichend pädagogisch gedacht noch hinreichend pädagogisch gestaltet wird.

Entpädagogisierung am Beispiel »Schulhund«

Ein Phänomen, an dem sich die Tendenz zur theoretischen wie konzeptionellen Entpädagogisierung von Schule und Unterricht gut verdeutlichen lässt, ist jenes, dort Hunde einzusetzen. Zur Darstellung wird hier wesentlich auf Analysen (vgl. Pollmanns & Kabel 2023) dazu zurückgegriffen, wie dieses Vorhaben theoretisch gefasst und begründet sowie konzeptionell skizziert wird. Objektiv-hermeneutischen Rekonstruktionen, mit denen Sascha Kabel und ich die pädagogische Sinnstruktur von Konzepten eines Unterrichts mit Hund ergründen wollten, stießen nicht auf eine solche.

Einen ersten Hinweis auf den Schule und Unterricht entpädagogisierenden Charakter des Konzepts gibt die Beobachtung, dass eher selten explizit

auf pädagogische Begriffe rekurriert wird. Geschieht es jedoch, bleibt oftmals unklar, was mit den Begriffen gemeint ist. Beispielsweise wird in einer weitverbreiteten theoretischen Grundlegung, Hunde in den Schulalltag einzubinden, als »hundegestützte Pädagogik« definiert, deren Form der »Intervention« sei »auf ein pädagogisches Ziel ausgerichtet, welches Bildung und/oder Erziehung betrifft« (Beetz 2021, S. 16); es bleibt dabei jedoch unausgesprochen, was (unterrichtlich vermittelte) Bildung und was (schulische) Erziehung ist. Entsprechend erscheint der Bezug des Einsatzes von Hunden zu diesen Aufgaben eher lose. Der Eindruck wird dadurch verstärkt, dass die Ziele, auf die der Einsatz »ausgerichtet« ist, keine der Bildung oder Erziehung *sind*, sondern diese nur *betreffen*. Wenn die Normen, die in der Definition orientierend hinzugezogen werden, später beinahe ehrfürchtig als »die beiden großen Zielsetzungen von Pädagogik« (ebd., S. 107) bezeichnet werden, erscheint die Vagheit die Kehrseite einer Überhöhung darzustellen.

Andere Ansätze nutzen derart reduzierte Verständnisse von Pädagogik bzw. Erziehung, dass sie an die Anforderungen schulischer Bildung und Erziehung gar nicht heranzureichen versuchen. Dies geschieht möglicherweise dadurch, dass die tiergestützte Pädagogik auf »die Initiierung und Unterstützung von sozial-emotionalen Lernprozessen« (Vernooij & Schneider 2008, S. 41) beschränkt wird, deren Vermitteltheit mit schulischer Bildung unthematisiert bleibt. Ähnlich, wenn der Nutzen des Einsatzes von Hunden in der Schule generell mit Hilfe von durch ihn zu erzielenden »Effekten« verdeutlicht wird und diese dann, nicht zufällig, eher psychologischer Natur sind (s.: »Lernfreude und positive[...] Einstellung zur Schule«; Beetz 2021, S. 57) und damit im Vorfeld von Pädagogik liegen oder so allgemein sind, dass ihr pädagogischer Gehalt vage bleibt (bspw.: »Stärkung der sozialen und emotionalen Kompetenzen«; Gevorkyan 2016, S. 224, oder »positive Effekte auf die schulische Entwicklung von Schüler_innen«; ebd., S. 225). Auf das Vorfeld der unterrichtlichen Vermittlung wird auch dann gezielt, wenn nach dem Muster der Lehr-Lern-Forschung der Hund als Faktor dargestellt wird, der etwa den »Effekt« der »gesteigerte[n] Aufmerksamkeit gegenüber der Lehrkraft« (Beetz 2021, S. 60) mit sich bringe. Theoretisch wird in diesen Fällen kein Modell formuliert, mit dem ein durch den Hund modifiziertes pädagogisches Setting als dieses gefasst würde; vielmehr wird zu belegen versucht, dass sich die Anwesenheit von Hunden als günstige Bedingung für das

Durchführen von Unterricht erweist.⁸ Dagegen zeugen Formulierungen wie »Lehrer auf vier Pfoten« oder »Kollege Hund«, die von Schulen zur Darstellung ihrer »Schulhund«-Praxis nicht selten genutzt werden, von der Ahnung, dass das Hinzuholen eines Hundes in den Unterricht die Stellung der Lehrperson verändert und auch das Verhältnis Lehrer – Schüler berührt.

Neben »Schulhund«-Konzepten finden sich jedoch auch solche, die potenziell eine größere Nähe zum didaktischen Handeln aufweisen. Zuvörderst das des »Lese-« bzw. »Leselernhundes« (vgl. bspw. Gevorkyan 2016, S. 233), bei dem der Einsatz des Tiers auf eine Tätigkeit bezogen wird, die zu lehren und zu lernen unstrittig als Teil schulischer Allgemeinbildung anzusehen ist. Im Allgemeinen sollen hier einzelne Schüler aufgefordert werden, separiert vom Rest der Klasse einem Hund »vorzulesen«; ausgewählt werden sollen Heranwachsende, die Schwierigkeiten zeigen, wenn sie in der Klasse vorlesen sollen. Zum Teil wird sogar ein »Teufelskreis« angenommen, den es zu durchbrechen gelte, was mit Hilfe des Hundes möglich sei (Gevorkyan 2016, S. 233f.). Obschon also Leseprobleme den Anlass bilden, wird Wirkung nicht durch didaktische Kompetenzen des Hundes, dessen Hilfe beim (vor-)lesen Lernen, versprochen, sondern allein dadurch, dass er als aufmerksames und geduldiges Gegenüber fungiere (vgl. Beetz & Heyer 2020, S. 103). Ihm wird damit eine psychologische Funktion attestiert: Die Schüler sollen durch ihn erfahren, angenommen und akzeptiert zu sein, auch wenn sie noch nicht gut (vor-)lesen. »Dass der Schulhund das Gelesene nicht versteht, spielt [...] eine untergeordnete Rolle. Es geht eher um den Effekt der bedingungslosen Akzeptanz des Kindes durch ein anderes Lebewesen, auch wenn es Defizite im Lesen hat« (Gevorkyan 2016, S. 234f.). Entsprechend unverbunden mit der pädagogischen Aufgabe der Bildung wird der Einsatz des Tiers dann auch konzipiert: Hilfe bei der bildenden Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit der Welt, hier der des Lesens, soll es gar nicht leisten (vgl. Pollmanns & Kabel 2023, S. 40ff.).⁹

Vielmehr erscheint der »Schul-« oder »Lesehund« beim (Vor-)Lesen als umso größere Stütze, als je aussichtsloser es erachtet wird, die Mitglieder

-
- 8 Um Missverständnisse zu vermeiden, sei darauf hingewiesen, dass unsere Analysen nichts darüber besagen, ob diese Behauptung richtig ist oder nicht, sondern, auf der Suche nach pädagogischen Deutungen, ihre inhaltliche Ausrichtung betrachten.
 - 9 Wegen dieser Unverbundenheit können die Konzepte auch nicht professionalisierungstheoretisch als Ausdruck dessen erachtet werden, die inhärente »therapeutische Dimension« pädagogischen Handelns zu berücksichtigen (vgl. Oevermann 1996, S. 149ff.).

einer Klasse (oder sich selbst als Lehrperson?) dazu zu bringen, Geduld und Nachsicht zu zeigen, wenn Schüler das zu Lernende noch nicht beherrschen. Dies impliziert, dass sowohl die Lesen Lernenden als auch die Mitschüler nicht unter einer pädagogischen Perspektive, die ihnen die Fähigkeit zuspricht, mündig zu werden, betrachtet, sondern pathologisiert werden: Die einen als Personen, die sozial induziert Leseblockaden ausgebildet haben, die anderen als asoziale Gruppe, die ihre Mitglieder beschämt, wenn sie »Schwäche« zeigen. Damit spricht das Konzept zugleich den Lehrpersonen die Aufgabe oder die Fähigkeit ab, durch ihren Unterricht eine Atmosphäre zu schaffen, in der ein Miteinander von Heranwachsenden als schneller und langsamer Lernende ohne Håme möglich ist. Und es unterstellt den Lehrpersonen auch implizit, Schüler, die »Defizite im Lesen« zeigen, als »Lebewesen« generell nicht bedingungslos anzunehmen. Sofern man dies als schulpädagogische Aufgabe auffasst (s. dazu z.B. Oevermann 1996), werden Lehrpersonen so als unprofessionell erachtet und schlicht der Anforderung enthoben, ihr Handeln zu professionalisieren. Ihnen helfe stattdessen der tierische Kollege weiter: Das Vorlesen für den Hund verschaffe einer Lehrperson »die Möglichkeit, Fehler beim Vorlesen zu korrigieren. Da das Lesen nun positiv behaftet ist, werden auch Korrekturen nicht mehr als Rückschläge empfunden« (Gevorkyan 2016, S. 235). In diesem Fall wird dem Hund also die Funktion zugesprochen, eine durch Mitschüler und/oder die Lehrperson selbst zerstörte Basis für Didaktik wiederherzustellen. Konzeptionell entpädagogisieren solche »Lesehund«-Konzepte so das Handeln von Lehrpersonen und den Unterricht, indem sie die erzieherische Dimension der Vermittlung negieren.

Wovon sich Lehrpersonen durch den Einsatz eines Hundes tatsächlich entlastet sehen, sind dann auch erzieherische Aufgaben; davon zeugen jedenfalls ihre Berichte, in denen sie angeben, den Hund als Belohnung für gewünschtes Verhalten im Unterricht einzusetzen. Er komme etwa am Freitag in die Klasse, wenn diese sich die Woche über so, wie gefordert, verhalten habe (vgl. Feiden 2009). Der Einsatz folgt damit dem Prinzip von Tokensystemen und operiert mit Konditionierung: Das Verhalten der Schüler wird über die unterstellte Lust an der Anwesenheit des Hundes zu steuern versucht (vgl. Pollmanns & Kabel 2023, S. 73f.). Die Schüler werden so nicht ernstgenommen, da das Vorgehen sie entsubjektiviert und davon abhält, ihr Handeln selbst zu gestalten. Den Hund als »positiven Verstärker« für schulkonformes Verhalten einzusetzen, ist insofern unvereinbar mit pädagogischen Anforderungen an Erziehung:

»Handlungsentscheidungen müssen keineswegs immer bewusst getroffen werden, sind aber prinzipiell bewusstseinsfähig. Erziehung bedeutet [...] nichts anderes, als dem Kind oder Jugendlichen die eigenen Handlungsentscheidungen und deren Folgen bewusst zu machen. Solche Bewusstmachung ist mit dem Appell verbunden, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Nur auf diese Weise kann erziehend der Prozess unterstützt werden, dass aus manipulationsanfälligem Verhalten bewusstes Handeln wird.« (Leser 2019, S. 149)

Die den verschiedenen Spielarten des Konzepts des Schulhundes vielfach eingeschriebenen Tendenzen zur Entsubjektivierung sehen davon ab, die Heranwachsenden in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen, in denen es gerade um (Un-)Möglichkeiten der Subjektwerdung in einer auch durch sie, wie bedingt auch immer, zu gestaltenden Welt geht (vgl. Reichenbach & Oser 2002).

Eine noch deutlichere Variante der Entsubjektivierung zeigt sich, wenn »anhand von objektiven, physiologischen Messdaten« (Beetz 2021, S. 68) für den Einsatz von Hunden im Unterricht argumentiert wird. Er diene, heißt es da etwa, »der Aktivierung des Oxytocin-Systems« (ebd., S. 77) bzw. beeinflusse »die Stressparameter Kortisol, Adrenalin und Noradrenalin« günstig (Beetz & Heyer 2020, S. 70; s.a. S. 56ff.). Auf diese Weise werden Unterricht und Lernen, aber auch die beteiligten Subjekte »medizinisiert«; noch deutlicher, wenn »Herzfrequenz und Blutdruck« und »Herzratenvariabilität« (Beetz 2021, S. 68f.) als Indikatoren herangezogen werden, die für die Gestaltung von Schule und Unterricht relevant seien.

Dass diese Ansätze mehrheitlich aus dem Feld der Heil- oder Sonderpädagogik kommen und zum Teil spezielle Fördermaßnahmen offerieren (vgl. Beetz & Heyer 2020, S. 110), widerlegt die These nicht, der »Schulhund« stehe für die Entpädagogisierung von Schule und Unterricht. Im Gegenteil: Was als tiergestützte Therapie seinen Sinn haben mag, wird für Schule und Unterricht aufgegriffen, ohne dabei in ein *pädagogisches* Konzept überführt zu werden.¹⁰ Pädagogische Begriffe werden zwar, zum Teil zwecks Legitimation, herangezogen, bleiben dem Vorhaben aber äußerlich, das wesentlich verspricht, die Schüler psychisch zu stützen und Lehrpersonen von der Aufgabe der Erziehung zu entlasten. Freilich auf Kosten einer Unterstützung der Heranwachsenden dabei, mündig zu werden.

10 Das Ergebnis ist nicht nur apädagogisch, sondern wird vermutlich auch atherapeutisch sein.

Der »Schulhund« kann vielleicht nicht nur illustrieren, inwiefern Schulpädagogik in Theorie und Praxis ihr Heil jenseits pädagogischer Sinngebung sucht, sondern zudem verdeutlichen, dass die Vorstellung, »medizinisch-therapeutische Deutungsmuster« der Sonder- oder auch Inklusionspädagogik (?) »in genuin pädagogische Begriffe und Theorien zu übersetzen« (s.o.), den schulpädagogischen Diskurs in Teilen idealisiert, da übersehen wird, dass dieser teilweise ähnlich entsubjektivierende Deutungsmuster nutzt.

Begründete und dennoch deplatzierte Erwartungen

Angesichts der oben aufgezeigten Limitationen, mit denen im schulpädagogischen und allgemein-didaktischen Diskurs wie in der unterrichtlichen Wirklichkeit Allgemeinbildung in Theorie und Praxis verfolgt wird, kann in Bezug auf die eingangs formulierte Prüffrage geantwortet werden, dass die Schulpädagogik zwar grundsätzlich über das Vokabular verfügt, das nötig ist, um die inklusionspädagogischen Erwartungen aufgreifen zu können, von ihm aber vielfach keinen Gebrauch macht; und dass auch praktisch-didaktisch Muster dominieren, mit denen sich pädagogisches Handeln eher begrenzt als allgemeine Bildung zu befördern. Entpädagogisierung vollzieht sich also nicht nur dadurch, dass »schulische Lern- und Verhaltensschwierigkeiten [...] medizinisier[t] und pathologisier[t]« werden (Willmann 2012, S. 108; Herv. M. P.), sondern eine »Verkürzung und Beschneidung des pädagogischen Denkens« (ebd., S. 109) findet sich auch in der Betrachtung des schulischen Lernens generell. Das Phänomen der »Schulhunde« aufgreifend, wurden darüber hinaus Pathologisierungen im schulpädagogischen Diskurs aufgezeigt, die aus inklusionspädagogischer Perspektive als Begrenzung zur Kritik stehen; neben den begrifflichen Schnittmengen, die für die hier versuchte Verhältnisbestimmung konstitutiv sind, sind also auch Homologien zu bedenken, die den Absichten der Inklusionspädagogik entgegenstehen.

Zwar kann, bezogen auf die Ebene des Bildungssystems, mit Helmut Reiser (1998) argumentiert werden, das System der Sonderpädagogik habe es in seiner Widersprüchlichkeit insofern gestützt, als es die Aussonderung von bestimmten Schüler:innen, denen die Regelschule pädagogisch nicht weiterhalf, legitimierte und so die Selektion bzw. Exklusion von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen aus der öffentlichen, regulären Erziehung und Bildung kaschierte (vgl. dazu auch die Einführung in den vorliegenden Sammelband), jedoch stellt sich die Situation auf schulischer Ebene ver-

wickelter dar. Diesbezüglich wäre die These der Tabuierung zu ergänzen, indem berücksichtigt wird, wie im normalen Schulbetrieb die Norm der Allgemeinbildung systematisch und unproblematisch unterboten wird. Dies geschieht beispielsweise durch eine Didaktik, die sich nicht als Unterstützung der Lern- und Bildungsprozesse der Schüler erweist, sondern vor allem dazu dient, sie »mit einer allgemeinen Lernnorm« zu konfrontieren (Gruschka 1994, S. 215; vgl. auch Heinrich 2001, S. 80ff.). Rechtliche Vorgaben etwa dazu, wie schlecht eine Klausur ausfallen darf, bis sie nicht mehr gewertet werden kann (vgl. Gruschka 1997, S. 240), flankieren diese Legitimierung. Insofern entsteht für die Schulpädagogik das Problem, dass durch allgemeinbildenden Unterricht nicht alle alles allseitig lernen, nicht erst durch diejenigen, die aus dem System der Regelschulen ausgeschlossen werden (und verschwindet damit auch nicht mit deren Ausschluss), sondern es ist diesem System eingeschrieben. Die kritische Grenze erst bei »Schulversagern« zu ziehen, liefe Gefahr, den Gehalt der Bildungsnorm aufzuweichen und zu verdrängen (vgl. Hünig et al. 2019, S. 274) – ein Muster, das oben in Bezug auf die rekonstruktive Unterrichts- und Bildungsungleichheitsforschung verdeutlicht werden sollte. Weil der Widerspruch (auch) der Regelschule immanent ist, ist neben der von Reiser ausgemachten stabilisierenden Funktion der Sonderpädagogik auch die sozialisatorische Macht der Schule generell zu berücksichtigen.

Ontogenetisch zeigt sie sich darin, dass der Besuch des öffentlichen Bildungs- und Erziehungswesens die Subjekte gegen den Widerspruch desensibilisiert: Sie lernen, ihn zu normalisieren (vgl. Gruschka, Pollmanns & Leser 2021). So erachten es Heranwachsende als Grundschulkinder als selbstverständlich, dass Schüler:innen, die etwas noch nicht verstanden haben, dies noch einmal erklärt wird o. ä. Einige von ihnen akzeptieren zugleich, dass dazu nur begrenzt viel Zeit besteht, das heißt, sie akzeptieren auch, dass diese Zeit eventuell nicht ausreicht. Andere ahnen, dass die Lösung der weiteren Förderung damit im Zweifelsfall keine ist. Sie unterscheiden sich damit markant von untersuchten Kindergartenkindern, so dass begründet angenommen werden kann, sie haben diese Deutungen durch die Bekanntschaft mit der Institution der Grundschule ausgebildet. In ihrem weiteren Gang durch die allgemeinbildenden Institutionen reflektieren sie den Widerspruch zwischen der Norm der Allgemeinbildung und der Tatsache schulischer Selektion nicht in grundsätzlich anderer Weise (vgl. Pollmanns 2021, S. 178ff.). Den Widerspruch von Allgemeinbildung und Selektion hinzunehmen, sind alle Beschulten gewöhnt; das heißt, solange die schulische Sortierung durch Leistung verhängt, ist

nicht zu erwarten, durch Inklusion komme es großflächig zu Protest gegen diesen Widerspruch.

Dieter Katzenbach (2015, bes. S. 23 u. 26) weist zu Recht auf den gesellschaftlichen Kontext hin, durch den Inklusions- wie Schulpädagogik beide praktisch in den meritokratischen Wettbewerb eingespannt sind – und es bleiben werden, solange die Institution Schule es ist. Dies ist allerdings kein überhistorisches Faktum; selbst innerhalb des gesellschaftlichen Verhältnisses von Staaten mit kapitalistischem Wirtschaftssystem ist es kein Naturgesetz, denn es erscheint auch immanent nicht abwegig, Prozesse der Allokation und Selektion im Anschluss an die allgemeine Bildung aller Heranwachsenden zu organisieren (wie schon Humboldt (1969) vorschlug), sondern vielmehr eine Frage des ›historischen und moralischen Elements‹ (Marx 1993, S. 185). Gegen die Aussicht, hier ließe sich eine Verbesserung erstreiten, spricht aktuell allerdings, wie stark Programme zum internationalen Vergleich von Schüler:innenleistungen – im Widerspruch zum medialen Tenor der Darstellung des deutschen Abschneidens – die Vorstellung von Bildung als eines knappen Guts stützen, um das zu konkurrieren sei (vgl. Heinrich 2015). Denn impliziert wird durch den Kampf um die oberen Plätze im Staatenranking die Vorstellung für abwegig erklärt, alle könnten allgemein gebildet sein. Auch wenn es idealistisch wäre, dies außer Acht zu lassen, sollte bedacht werden, dass sich aus der hier eingenommenen Perspektive nur schwerlich behaupten lässt, die Schulpädagogik stünde, sollten die politischen Rahmenbedingungen günstigere werden, parat, die sie konstituierende Norm zu verwirklichen.

Literatur

- Beetz, Andrea (2021). *Hunde im Schulalltag. Grundlagen und Praxis*. 5. Aufl. München: Reinhardt.
- Beetz, Andrea & Heyer, Meike (2020). *Leseförderung mit Hund. Grundlagen und Praxis*. 2. Aufl. München: Reinhardt.
- Blankertz, Herwig (1980). *Theorien und Modelle der Didaktik*. 11. Aufl. München: Juventa. [Erstauflage 1969].
- Dammer, Karl-Heinz (2015). Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: Sven Kluge, Andrea Liesner & Edgar Weiß (Hg.), *Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015* (S. 21–39). Frankfurt a.M.: Lang.

- Eckermann, Torsten & Kabel, Sascha (2019). Allen anderes anders – Grundlegende Bildung im Widerspruch? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (2), 259–273.
- Emmerich, Marcus (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62: Schulische Inklusion*, 42–57.
- Feiden, Barbara (2009). Butterbrote mit Lernwurst. Ein Rauhaardackel zählt eine erste Klasse. In: *Grundschule*, 40 (4), 48–49.
- Feuser, Georg (2015). Inklusion – eine Herausforderung der Pädagogik? In: *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*, 133–146.
- Feuser, Georg (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In: Frank J. Müller (Hg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2* (S. 147–165). Gießen: Psychosozial.
- Feuser, Georg (2021). Entwicklungslogische Didaktik – Eine conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung. In: Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer & Susanne Schwab (Hg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 207–214). Münster: Waxmann.
- Gevorkyan, Mariam (2016). Der Einsatz von Hunden in der Schule. In: Katharina Ameli, Anja S. Dulleck & Thomas Brüsemeister (Hg.), *Grundlagen tiergestützter Dienstleistungen. Tiergestützte Therapie, Pädagogik und Fördermaßnahmen als interdisziplinäres Arbeitsfeld* (S. 223–238). Hamburg: tredition.
- Gruschka, Andreas (1994). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (1997). Didaktik – ein ungedecktes Versprechen der Pädagogik. In: Hans-Jochen Gamm & Gernot Koneffke (Hg.), *Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997* (S. 231–250). Frankfurt a.M.: Lang.
- Gruschka, Andreas (2013). *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Budrich.
- Gruschka, Andreas (2015). Verstehen Lehren. In: Irmtraud Schnell (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 223–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruschka, Andreas (2016). Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 53, 48–57.

- Gruschka, Andreas (2019). *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, Andreas; Pollmanns, Marion; Leser, Christoph (2021). *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils*. Opladen: Budrich.
- Heinrich, Martin (2001). *Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Heinrich, Martin (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In: Veronika Manitiu, Björn Hermstein, Nils Berkemeyer & Wilfried Bos (Hg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule: Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Herzog, Walter (2013). *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hünig, Rahel; Pollmanns, Marion & Kabel, Sascha (2019). Zur Kritik »normativ abstinenter« Unterrichtsforschung. Eine schulpädagogisch-rekonstruktive Positionierung zum Problem der Erforschung schulischer Vermittlungsprozesse. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 29 (2), 271–288.
- Humboldt, Wilhelm von (1969). Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809]. In: Andreas Flitner & Klaus Giel (Hg.), *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen* (S. 188–95). 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kabel, Sascha (2019a). Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), 141–156.
- Kabel, Sascha (2019b). *Soziale Herkunft im Unterricht. Rekonstruktionen pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kabel, Sascha (2024). Differenz durch Differenzierung? Zur Logik von Differenzkonstruktionen in didaktischen Unterrichtsmaterialien der Grundschule. In: Kerstin Rabenstein, Christoph Bräuer, Delia Hülsmann, Samira Mummelthey & Svenja Strauß (Hg.), *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung* (S. 75–95). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, Dieter (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In:

- Irmtraud Schnell (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, Wolfgang (1967). Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik [1959]. In: Wolfgang Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 25–45). Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1996). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktiver Didaktik* (S. 43–81). 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Leser, Christoph (2019). Die psychologische Entsorgung der Pädagogik. In: Sieglinde Jorntz, Marion Pollmanns (Hg.), *Wie mit Pädagogik enden? Über Notwendigkeit und Formen des Beendens* (S. 147–164). Opladen: Budrich.
- Marx, Karl (1993). *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band*. 34. Aufl. Berlin: Dietz.
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Pollmanns, Marion (2019). *Unterrichten und Aneignen. Eine pädagogische Rekonstruktion von Unterricht*. Opladen: Budrich.
- Pollmanns, Marion (2021). Befunde zur Ontogenese bürgerlicher Kälte im Normbereich der Allgemeinbildung. In: Andreas Gruschka, Marion Pollmanns & Christoph Leser, *Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Zur Ontogenese des moralischen Urteils* (S. 174–186). Opladen: Budrich.
- Pollmanns, Marion & Geier, Thomas (2016). Kein gemeinsamer Nenner – Systematisierender Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist. In: Thomas Geier & Marion Pollmanns (Hg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 225–248). Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, Marion & Kabel, Sascha (2023). *Hunde in der Schule. Fallstudien zur Entpädagogisierung von Schule und Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, Roland & Oser, Fritz (Hg.) (2002). *Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*. Weinheim: Juventa.
- Reiser, Helmut (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfs- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), 46–54.
- Stövesand, Helmut (2000). Schulentwicklung nach Klippert. Über den Anspruch, mittels Dressur Selbständigkeit zu fördern. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 26, 80–94.

- Tischer, Michael (1988). Freud für Schüler. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 4, 66–75.
- Vernooij, Monika A. & Schneider, Silke (2008). *Handbuch der Tiergestützten Intervention. Grundlagen – Konzepte – Praxisfelder*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Willmann, Marc (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für »schwierige« Kinder*. München: Reinhardt.

