

1

Einleitung: Probleme und Herausforderungen einer aktuellen Gegenstandsbestimmung der Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik sieht sich zunehmend mit Auseinandersetzungen über eine aktuelle Bestimmung ihres ›Gegenstands‹¹ als

-
- 1 Die Apostrophierung des Wortes rührt daher, dass sich Disziplinbildung nicht an unterschiedlichen Gegenstandsfeldern orientiert, »die vorher schon vorhanden wären und wie Kolonien nach und nach okkupiert werden« (Luhmann 1992, S. 451). Disziplinbildung führt deshalb auch nicht »zu gegeneinander abgeschlossenen Regionalontologie, sondern bildet ihre Gegenstände nach Maßgabe ihrer Theorien« (ebd.).

erziehungswissenschaftliche Teildisziplin konfrontiert. Dabei stehen sich zwei Positionen gegenüber:

Vertreter*innen der ersten Position sprechen immer häufiger von Förderpädagogik und verstehen sich in erster Linie als Individualpädagog*innen (Speck 2008; Wember & Prändl 2009). Speck (2008) begründet seine Hinwendung zu dem von ihm eingeführten Legitimationsbegriff der speziellen Erziehungserfordernisse damit, dass sich Heilpädagogik in erster Linie an dem zu orientieren habe, »was individuell erforderlich ist, und nicht an dem, was eine Einrichtung mit welcher Begründung auch immer für geboten hält« (2008, S. 254). Heilpädagogik sei deshalb »in erster Linie Individualpädagogik« (ebd.). Auch aus den ›Standards sonderpädagogischer Förderung‹, die der Verband Sonderpädagogik e. V. zusammen mit einigen Wissenschaftler*innen vorgelegt hat, lässt sich ablesen, dass sonderpädagogische Förderung »als eine intensive, hochgradig individualisierte und spezifische Förderung« (Wember 2009, 19) aufgefasst wird. Förderpädagogik steht im Einklang mit einer Bildungspolitik, die seit 1994 mit dem ressourcenorganisierenden Konstrukt des sonderpädagogischen Förderbedarfs und dem Konzept der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte operiert. Sie hält damit an der sogenannten ›Zwei-Gruppen-Theorie‹ der 1970er und 1980er (KMK 1994, 2011) sowie an der Parallelstruktur von allgemeinen Schulen und Förderschulen fest, individualpädagogisch begründet mit einer sonderpädagogischen Förderung ›unabhängig von Förderort‹ (Drave, Rumpler & Wachtel 2000; Pluhar 2003).

Die zweite Position wird durch die inklusive Pädagogik repräsentiert. Sie tritt dafür ein, sonderpädagogische disziplinäre Bestände zu dekategorisieren und deren Expertise zu ›deprofessionalisieren‹ bzw. ›de-spezialisieren‹ (u. a. Boban et al. 2014; Hinz & Köpfer 2016; Boban & Hinz 2017). Die Dekategorisierungsforderung, die bereits von der integrativen Pädagogik erhoben wurde, führt seit ca. 25 Jahren zu heftigen innerdisziplinären Kontroversen (z. B. Benkmann 1994; Wocken 1996, 2015; Bleidick 1999; Schröder 2000; Grubmüller et al. 1999; Eberwein 2000; Hinz

2002, 2013; Lindmeier 2005; Eberwein & Knauer 2009; Ahrbeck 2011; Haas 2012, 2016; Köbsell 2015; Katzenbach 2015; Dederich 2015, 2016; Musenberg, Riegert & Sansour 2017; Einhellinger 2017). In anderen Teildisziplinen, die sich zunehmend mit der Querschnittsaufgabe Inklusion beschäftigen, spielt sie hingegen bislang kaum eine Rolle. Hinz und Köpfer zufolge ist im Kontext inklusiver Bildung »mit dem professionsorientierten Konzept der Dekategorisierung ... die Infragestellung von sonderpädagogischen, behinderungsspezifischen Begriffskategorien verbunden, die durch ihre personenbezogene Ausrichtung bzw. Etikettierung Exklusions- und Stigmatisierungsrisiken enthalten« (2016, S. 38). Ferner treten Inklusionspädagog*innen für die Abschaffung der Förderschulen zugunsten einer ›Schule für alle‹ (inklusive Schule) ein. Begründet wird diese Position mit dem normativen Prinzip der Differenzanerkennung (›Es ist normal, verschieden zu sein!‹). Differenz wird damit ebenfalls tendenziell individualpädagogisch und dekontextualisierend (s. das weit verbreitete ›Willkommenheißen von Verschiedenheit‹) ausgelegt.²

2 In England vollzog die sonderpädagogische Theoriebildung seit Mitte der 1990er Jahre einen ›inclusive turn‹ in klarer Abgrenzung von dem individualisierenden und dekontextualisierenden Begriff der Special Educational Needs (SEN), der als Vorbild für den Begriff des ›sonderpädagogischen Förderbedarfs‹ (KMK 1994) in Deutschland diente (Pluhar 2003). Wie Dyson (2007) berichtet, war die Kritik am Warnock-System und das Eintreten für Inklusion zunächst vor allem politisch motiviert. Die hieraus resultierende ›Politik der Anerkennung‹ (Slee 1998) nahm vor allem die ›mikropolitischen‹ (Benjamin 2002) Prozesse in den Blick, die zu Marginalisierung und sozialer Exklusion führen. Ein weiterer Aspekt war die massive Kritik an den englischen Schulreformen, die (Gegen-)Strategien der inklusiven Schulentwicklung wie den ›Index for Inclusion‹ (Booth/Ainscow 2002) hervorbrachte. Drittens kam es nach dem Amtsantritt der ersten New Labour-Regierung im Jahr 1997 zu einer Fokussierung auf soziale und bildungsbezogene Benachteiligungen. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung mit dem sozialen Kontext wurde von der Regierungspolitik der Begriff der ›sozialen Exklusion‹ eingeführt, der eine stärkere

Beide Positionen weisen ein je spezifisches Reflexionsdefizit auf, das auch die Frontstellung zueinander begründet. Im Falle der Förderpädagogik bezieht sich dieses Defizit auf die unzureichende Reflexion der hegemonialen Differenzordnung, die der von der Bildungspolitik aufoktroierten binären Ordnungslogik zugrunde liegt. Bei der inklusiven Pädagogik besteht das Reflexionsdefizit in einer fragwürdigen Normalisierung menschlicher Verschiedenheit, die soziale Differenz auf eine »quasi-biologische Diversität« (Liebsch 2015, S.365) verkürzt und die Ambivalenz pädagogischer Anerkennungsverhältnisse (Balzer 2007, 2012; Balzer & Ricken 2010; Fritzsche 2018) verkennt.

Eine aktuelle Bestimmung des ›Gegenstands‹ der Sonderpädagogik steht in dieser Situation vor zwei Herausforderungen, die auf die antinomische Struktur pädagogischer Probleme verweisen:

– Die erste Herausforderung besteht darin, die Sonderpädagogik in eine *differenztheoretisch reflektierte* Pädagogik mit einem spezifischen Fokus auf die soziale Differenz Behinderung/Nicht-Behinderung zu transformieren. Der theoretische Perspektivenwechsel, der mit einer solchen Transformation einhergeht, ist kaum zu unterschätzen, denn mit ihm wird die Frage nach dem Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik ebenso obsolet wie die Fachbezeichnung Sonderpädagogik. Mit dem Fokus auf Nicht/Behinderung wird der ›Gegenstand‹ der ›Sonderpädagogik‹ zu einer Differenzkategorie unter anderen (Tervooren & Pfaff 2018; Budde 2018), was auch aus der Perspektive der neoinstitutionalistischen Organisationstheorie (Powell 2007) und der Systemtheorie (Emmerich 2017) naheliegend erscheint.

Wahrnehmung gesellschaftlicher Barrieren einleitete (Lindmeier 2013b). Das breite Verständnis von ›inclusive education‹, das sich aus diesen Transformationsprozessen pädagogisch ableiten ließ, beschreiben Ainscow, Dyson und Weiner bilanzierend als Eliminierung von »exclusionary processes from education that are a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and attainment, as well as to disabilities« (2013, 4; s. hierzu auch Slee 2011).

– Die zweite Herausforderung besteht in der Transformation in eine *diversitätsbewusste* Pädagogik. Die Sozialpädagogik, die Interkulturelle Pädagogik und die rassismuskritische Migrationspädagogik befinden sich bereits in einem solchen Transformationsprozess, wobei neuerdings auch Behinderung als Diversitätsdimension zu berücksichtigen versucht wird (Leiprecht 2008, 2011; Mecheril & Plößer 2009, 2015; Mecheril & Vorrink 2012; Plößer 2010, 2013; Tuidier 2014). Innerhalb des sonderpädagogischen Diskurses ist Diversität bislang nur in der Soziologie bei Behinderung ein Thema (Wansing & Westphal 2014; Wansing 2014; Waldschmidt 2014; Puhr 2014; Wacker 2014, 2015), die in ihrer praktischen Ausrichtung meist auf außerschulische Handlungsfelder bezogen ist. Dabei geht es nicht nur um den ›Umgang‹ mit Diversität, sondern um angemessene pädagogische und politische Antworten (responding to diversity).

Zu Transformationsprozessen der sonderpädagogischen Theoriebildung und zu einem Inclusive Turn wird es – so die zentrale These dieses Buches – nur kommen, wenn sich die deutschsprachige Sonder- und Inklusionspädagogik mit Fragen der *Differenz*, Prozessen des *Othering* und Phänomenen des *Ableism* kritisch auseinandersetzt.

Im Verlauf des Buches erfolgt daher zunächst eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bedeutungen des Differenzbegriffs sowie ihren philosophischen, sozialpolitischen und pädagogischen Implikationen (► Kap. 2).

Auf Grund der zentralen Bedeutung von Anerkennung im Kontext von Differenz im pädagogischen und insbesondere im inklusionspädagogischen Diskurs wird im Anschluss der Zusammenhang von Differenz und Anerkennung thematisiert (► Kap. 3). Ausgehend von der bereits angesprochenen ›bedingungslosen Differenzanerkennung‹ (Cramer & Harant 2014) greift Prengel (1993) das von Honneth formulierte Theorem der ›egalitären Differenz‹ auf, das in diesem dritten Kapitel kritisch analysiert wird. Da die daraus abgeleiteten ›Vielfaltspädagogiken‹ als differenztheoretisch unterbestimmt einzuschätzen sind, wird die Ambivalenz pädagogi-

scher Anerkennungsverhältnisse skizziert, die es ermöglicht, die konstitutive, die performative und die adressierende Dimension der Anerkennung klarer zu fassen.

Das vierte Kapitel führt den weitgehend erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit dem in der postkolonialen Theorie entwickelten Analyserahmen des Othering (Riegel 2016) zusammen (► Kap. 4). Otheringprozesse werden als soziale Differenzierung performativ erzeugt, wodurch die Konstruktion der oder des Anderen als Prozess des machtvollen ›Different-Machens‹ beschrieben wird. Diese Perspektive ist anschlussfähig an die in der kritischen Sonderpädagogik rezipierte Stigmaforschung, ist aber besser geeignet, das Zusammenspiel von wissenschaftlichen, politischen und Alltagsdiskursen zu analysieren und sowohl Adressierungen als auch (Re-)Positionierungen beschreibbar zu machen. An dieser Stelle wird auch die Intersektionalität verschiedener sozialer Differenzkategorien knapp thematisiert.

Im fünften Kapitel erfolgt eine erste Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse auf einen zentralen sonder- und inklusionspädagogischen Diskurs (► Kap. 5): Der schulpolitische Legitimationsbegriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs stand seit seiner Einführung im Jahr 1994 bis heute in der Kritik, weil das damit Bezeichnete höchst unklar ist. Im Anschluss an die Zusammenfassung wesentlicher Kritikpunkte wird gezeigt, dass hier in geradezu lehrbuchhafter Form Otheringprozesse im Kontext der Etikettierung als Schüler oder Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die einer binären Differenzlogik folgen und eine Essentialisierung des angeblichen ›Anderseins‹ dieser Schülerinnen und Schüler nach sich ziehen.

Die anschließende Auseinandersetzung mit der Frage, ob eine diversitätsbewusste Pädagogik überhaupt möglich ist, greift die in dieser Einleitung aufgestellte Forderung nach einer solchen diversitätsbewussten Pädagogik auf, ohne sie abschließend beantworten zu können (► Kap. 6). Diversitätsbewusste Pädagogik wird als Querschnittsaufgabe von Bildungsorganisationen konzipiert, die nur auf der Basis der Reflexion der Ambivalenz von Anerkennung, der Ge-

fahr der Dramatisierung und Bagatellisierung von Differenzen und der daraus entstehenden Antinomien geleistet werden kann. Als Beispiel eines derzeit virulenten, noch ungelösten Problems in inklusiven schulischen Settings wird der Umgang mit zielgleichem vs. zieldifferentem Lernen bzw. Leistungsdifferenz gewählt.

Das siebte Kapitel schließlich greift ein Thema systematisch auf, das implizit bis zu diesem Zeitpunkt bereits vielfach angesprochen wurde, aber im Differenzdiskurs ebenso wie im Inklusionsdiskurs allenfalls als kaum hinterfragte ethische Leitfigur fungiert: den Zusammenhang von Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Differenz (► Kap. 7). Dazu werden zunächst erziehungswissenschaftliche Konzepte der Bildungsgerechtigkeit dargestellt, um daraus die Folgerung abzuleiten, dass Inklusivität als Gebot der Bildungsgerechtigkeit anzusehen ist.

Die gewählte Schreibweise Nicht/Behinderung (Dis/Ability) ergibt sich aus der angestrebten differenztheoretischen Reflexion. Sie nimmt Entwicklungen auf, die in den internationalen Disability Studies in den vergangenen Jahren zu den kritischen Dis/ability Studies führten (z. B. Campbell 2009; Harpur 2012; Goodley 2014; Köbsell 2016; Weisser 2018). Die Problematisierung der Differenz von ›disability‹ und ›ability‹ greift das konflikthafte Verhältnis von (Leistungs-)Fähigkeiten (abilities) und Anforderungen oder Erwartungen auf (Lindmeier 1993; Bendel 1999; Weisser 2005a; Gronemeyer 2014) – ein Konflikt, der bereits bei Linton (1998a, b) im Blick ist. Linton macht ›Non Disability Studies‹, zu denen sie auch die Sonderpädagogik (Special Education) zählt, dafür verantwortlich, diesen Konflikt mit heraufzubeschwören (Dederich 2010). Die Begriffe ›ableism‹ und ›disableism‹ verweisen auf die Exklusions- und Diskriminierungsgefahren, die mit institutionellen (Fähigkeits-)Anforderungen und -erwartungen verbunden sind (Weisser 2018). Da es bei der schulisch relevanten Differenzkategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenfalls um dieses konflikthafte Verhältnis geht, ist diese Differenzkonstruktion als funktionales Äquivalent zu Behinderung (disability) anzusehen.

2

Differenz als Theorieprinzip und Gesellschaftsdiagnose – politische und pädagogische Implikationen

In erziehungswissenschaftlichen Publikationen zum Thema ›Differenz‹ findet sich in jüngerer Zeit immer häufiger die theoretische Unterscheidung zwischen relativer und radikaler Differenz (z. B. Ricken & Balzer 2007; Koller 2008, 2014; Göhlich, Reh & Tervooren 2013; Dederich 2010, 2013; Ricken & Reh 2014; Wimmer 2014; Katzenbach 2016; Lindmeier 2016; Musenberg 2016). Sie geht davon aus, dass sich ein Begriffswandel des Differenzbegriffs »von einem bloß untergeordneten Theorem zu einem theoretischen Grundbegriff« (Ricken & Reh 2014, 26) entlang zweier Bedeutungshorizonte vollzogen hat:

- ♦ Differenz als Theorieprinzip bzw. Theoriearchitektur: Wie Kimmerle (2000) in seiner Einführung in die Philosophie der Differenz zeigt, wird das Problem der Differenz seit Beginn des 20. Jahrhunderts sowohl in wissenschafts- und erkenntnistheoretischen als auch sprach- und fundamentalphilosophischen Arbeiten »aus den eingewöhnten Unterordnungskonstellationen des Einen und Allgemeinen kritisch gelöst ...« (Ricken & Reh 2014, S. 27) und zunehmend zur »Krise der Repräsentation und zur Grundlosigkeit des Wissens« (Wimmer 2014, 220) zuge-spitzt. Der Differenzbegriff gerät dadurch zu einer Reflexions- und Theoriefigur, mit der nicht nur eine relative Verschiedenheit, sondern auch eine radikal gedachte Unterschiedenheit (Singularität, Inkommensurabilität) bezeichnet wird.
- ♦ Differenz als Gesellschaftsdiagnose und moralisch-politische Kampfvokabel: Parallel zu der beschriebenen philosophischen Auseinandersetzung taucht ›Differenz‹ in den 1950er Jahren als moralisch-politischer Begriff auf, der Gleichheit bzw. Gleichwertigkeit des Ungleichen betont und soziale Gerechtigkeit sowohl als Forderung nach Bekämpfung sozialer Ungleichheit als auch für die Anerkennung und Wertschätzung von Verschiedenheit fordert. Diese Position zielt darauf ab, (vorhandene) Diffe-renzen zu achten und nicht zu verallgemeinern bzw. zu normalisieren und zu nivellieren. Über die ›Politik der Differenz‹ (Liebsch 2015) wandert der Differenzbegriff seit den 1980er Jahren in die Erziehungswissenschaft ein (Walgenbach 2014a, b). Als herausragendes Beispiel kann Prengels ›Pädagogik der Vielfalt‹ (Prengel 1993) angeführt werden, die das Theorem der ›egalitären Differenz‹ (Honneth 1990, 1992) in den pädagogischen Fachdiskurs einführte (Prengel 2001; Kron 2010).

Bereits im Verlauf der 1990er Jahre und insbesondere seit Beginn des 21. Jahrhunderts häufen sich im sozialphilosophischen und erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs kritische Hinweise auf Probleme, die ein anerkennender pädagogischen Umgang mit Diffe-renz aufweist (Katzenbach 2000; Lutz & Wenning 2001; Meche-

ril 2005; Mecheril & Plößer 2009; Balzer 2007, 2012, 2014; Budde 2012a; Stinkes 2012; Dederich 2013; Emmerich & Hormel 2013; Wimmer 2014; Cramer & Harant 2014; Liebsch 2015; Mecheril & Vorrink 2017; Fritzsche 2018). Diese Kritik findet allerdings in der Pädagogik der Vielfalt als Repräsentantin ›inklusionsorientierter Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung‹ (Prenzel 2015a)³ bislang kaum Gehör, obwohl von ihr wichtige Impulse für eine theoretische Weiterentwicklung dieser ›Vielfaltspädagogiken‹ (Schröder 2007; Trautmann & Wischer 2010) ausgehen könnten. Mit der Unterscheidung von relativer und radikaler Differenz lassen sich diese Probleme noch präziser fassen als mit der Kritik an der Enthierarchisierung von Differenz (z. B. Emmerich & Hormel 2013). Da das Differenzdenken in der Philosophie, Politik und Pädagogik unauflöslich mit dem Problem der Anerkennung verknüpft ist, gilt es dabei insbesondere die Ambivalenz der Anerkennung in den Blick zu nehmen.

Nachfolgend wird zunächst die von Ricken und Balzer (2007) vorgelegte historisch-systematische Aufarbeitung des Differenzdenkens nachgezeichnet, ohne allerdings näher auf die Begriffe der Alterität und Alienität einzugehen. In einem ersten Schritt wird die Bedeutungsverschiebung und -erweiterung, die dem Differenzbegriff im 20. Jahrhundert widerfahren ist, mit dem Ziel rekonstruiert, die Unterscheidung von relativer und radikaler Differenz zu plausibilisieren.⁴ Im Anschluss daran wird in zwei weite-

3 Im Folgenden spreche ich deshalb von ›inklusive Pädagogik‹ oder ›Inklusionspädagogik‹, zumal sich diese im deutschsprachigen Raum explizit als Weiterentwicklung der Pädagogik der Vielfalt versteht und von dieser das Theorem der ›egalitären Differenz‹ übernimmt (z. B. Katzenbach 2000; Hinz 2004; Kron 2010; Melzer, Meyer, Ehlscheid & Schlicht 2016).

4 Methodologisch und methodisch gelangt die Unterscheidung von relativer und radikaler Differenz bislang vor allem in der ethnographischen Forschung zur Anwendung. Ethnographische Forschung untersucht teilnehmend beobachtend in pädagogischen Handlungsfeldern die Herstellung und Bearbeitung von Differenz innerhalb sozialer Interaktions- und Kommunikationsprozesse. Sie ist sich dessen bewusst, dass der Differenz-