

Inhaltsverzeichnis

Nicole Balzer, Tanja Sturm, Jürgen Budde und Anja Hackbarth

Zur Einleitung in den Band 7

I. Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Inklusion(sforschung) 19

Norbert Ricken

›Inklusion‹ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite 21

Anselm Böhmer

Die Normen der „Anderen“. Differenzsemiotische Anmerkungen zur (De-)Kategorisierung von Bildung an einem Beispiel der Migrationspädagogik 43

Cristina Diz Muñoz, Juliane Engel, Bettina Fritzsche und Andreas Köpfer

Inklusive Bildung im Spiegel kolonialismuskritischer Ansätze 61

Sebastian Engelmann

Verschiedenheit vor Herbart – Inklusive Tendenzen in der Erziehungslehre August Hermann Niemeyers 79

II. Schlüsselbegriffe der Inklusion(sforschung) 95

Jens Geldner-Belli und Steffen Wittig

Inklusion und Demokratie. Zur Bedeutung des demokratischen Horizonts für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation 97

Janine Fißmer, Lisa Rosen und Fenna tom Dieck

Freiwilligenarbeit in der Flucht*Migrationsgesellschaft: Macht als zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff in der Rekonstruktion studentischer Erfahrungen 119

Daniel Goldmann

Inklusion, Exklusion, Selektion. Zur (Un-)Hintergebarkeit von Differenz in Schule und Unterricht am Beispiel des Offenen Unterrichts in der Grundschule 139

<i>Toni Simon</i> Inklusion und Partizipation aus der Sicht von Lehramtsstudierenden	157
III. Method(olog)ische Reflexionen	183
<i>Mari Willmann</i> verstehen? — behandeln? — partizipieren! Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung	185
<i>Frauke Gerstenberg</i> „Ich kenne mich (nicht mehr) aus“ – Collagierende Verfahren des Entwerfens als Zugänge zu einem mehrdeutigen Begriffsverständnis	219
Die Autorinnen und Autoren	235

Zur Einleitung in den Band

Dass das Thema Inklusion – und mit ihm verbunden das Thema Exklusion – nicht nur für das deutsche Bildungssystem und spezifisch für den Schultypus Sonder- bzw. Förderschule eine „Problemanzeige“ (Harant 2016: 37) impliziert, sondern auch die Erziehungswissenschaft und ihre teildisziplinären Diskurse sowie deren jeweilige Selbstverständnisse herausfordert, wird seit einigen Jahren verschiedentlich diskutiert. Dies gilt zentral für die Sonderpädagogik, die unter dem Anspruch inklusiver Pädagogik in eine Legitimationskrise gerät (vgl. Willmann 2022). Die Frage, was die Sonderpädagogik als eigenständige wissenschaftliche (Sub-)Disziplin legitimiert hat und zukünftig legitimieren soll, wird dabei nicht allein durch die Infragestellung des Sonderschulsystems forciert, sondern etwa auch durch die im Kontext der Inklusionsdebatten vielfach zu vernehmenden Forderungen nach und Diskussionen zu Dekategorisierung (vgl. z.B. Musenberg u.a. 2018), welche die Orientierung der Sonderpädagogik an ‚Behinderung‘ (bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen) als problematisch erscheinen lassen.

Einen zentralen „Dreh- und Angelpunkt“ (Grummt 2019: 47) der Debatten zum Verhältnis von Inklusion(spädagogik) und Sonderpädagogik stellt die Relation von Sonder- und Allgemeiner (Schul-)Pädagogik dar (vgl. ebd.). Diese wurde allerdings keinesfalls erst in den vergangenen Jahren, sondern bereits verschiedentlich, u.a. in den ab den 1970er Jahren vermehrt vorgelegten integrationspädagogischen Entwürfen (etwa von Georg Feuser, Andreas Hinz, Hans Eberwein und Hans Wocken), aber auch in von diesen weitgehend unabhängigen Kontroversen thematisiert (vgl. z.B. Hänsel 2003; Elger-Rüttgardt 2003; Möckel 2004). Sowohl in den historischen als auch in aktuellen Debatten gerät gerade nicht nur die Sonderpädagogik, sondern auch andere erziehungswissenschaftliche teildisziplinäre Diskurse, insbesondere die Schulpädagogik sowie die Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik¹ in die Kritik, die bis etwa 2012 die Themen ‚Behinderung‘ und/oder ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ nur marginal bearbeitet haben.

1 Während der Begriff ‚Allgemeine Pädagogik‘ vielfach zur Bezeichnung (auch) von Schulpädagogik und Schulforschung verwandt wird, referieren wir mit ‚Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft‘ hier und im Folgenden dezidiert auf jene erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, die Institutionen bzw. Handlungsfelder übergreifende Fragestellungen verfolgt und in systematischer Orientierung allgemeine Theorien, etwa der Erziehung und Bildung, zu entwickeln sucht (vgl. hierzu Ricken 2010). Wir entscheiden uns dabei nicht für einen der Begriffe Erziehungswissenschaft/Pädagogik, um zum Ausdruck zu bringen, dass in dieser Teildisziplin heute sowohl Ansätze und Theorien zu finden sind, die die klassische bzw. traditionelle Allgemeine Pädagogik mal mehr und mal weniger eindeutig fortführen, als auch solche, die gerade diese implizit oder explizit in Frage stellen.

Die jüngeren Debatten um Inklusion unterscheiden sich dabei von den in der Vergangenheit geführten Debatten: *Erstens* ist hinsichtlich der Kritik an Formen sonderpädagogischer Differenzierung eine neue „Radikalität“ (Willmann 2022) zu beobachten. Dies hängt wiederum mit Forderungen nach Dekategorisierung und auch nach intersektionalen Perspektiven auf ‚Differenz‘ zusammen, aber auch damit, dass *zweitens* die vielfach bereits in integrationspädagogischen Ansätzen unternommene Infragestellung der Fokussierung auf eine ‚besondere‘ Klientel (Menschen ‚mit‘ Behinderungen)² heute breite Zustimmung findet und Inklusion (spädagogik) *drittens* nicht als ein subdisziplinäres Spezialthema, sondern als ein alle erziehungswissenschaftliche Diskurse angehendes Thema bzw. als Querschnittsaufgabe begriffen wird. Gerade deshalb gerät gegenwärtig *viertens* – was auf den ersten Blick paradox erscheint – die Vernachlässigung der (schuleigenen) Differenzkategorien ‚Behinderung‘ und ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ in der Schulpädagogik sowie der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft nochmal deutlicher in die (Selbst-)Kritik.

Für die Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft hat in der jüngeren Zeit etwa Jürgen Oelkers eine lange Zeit anhaltende „stillschweigende [...] Beschränkung des Allgemeinen“ (Oelkers 2012: 4) konstatiert: „[I]n der Allgemeinen Pädagogik kamen behinderte Kinder und Jugendliche nicht vor. Das ‚allgemeine‘ war immer das ‚nichtbehinderte‘ Kind, das die Erziehungstheorie beherrschte, ohne die nötigen Unterschiede zu machen“ (Oelkers 2013: 38). Oelkers verdeutlicht dabei, dass „Behinderungen gleich welcher Art“ (Oelkers 2012: 4) in der Allgemeinen Pädagogik nicht nur nicht zum Thema wurden, sondern dass damit auch „eine Normalannahme und somit zugleich eine Ausschlussregel“ (ebd.) impliziert war: So wie die Allgemeine Pädagogik Herbarts „nicht alle ‚Zöglinge‘“ (ebd.) betreffe, sondern „stillschweigend von einem ‚Normalkind‘“ (ebd.) ausgehe und „nur für die Kinder [gelte], die gesellschaftlich als normal und gesund angenommen werden“ (ebd.), so seien „alle grossen Entwürfe, von Deweys *Democracy and Education* (1916) über die *child-centred education* bis hin zur Phasentheorie von Piaget, am normalen Kind orientiert [...], ohne diese Voraussetzung wirklich zu thematisieren“ (ebd.: 13f.).

Folgt man Oelkers‘ Überlegungen, dann wird also die im Bereich der Sonderpädagogik vielfach behauptete „Differenz der eigenen Klientel zu einer wie auch immer gearteten ‚Normalität‘“ (Tervooren 2017: 18) durch ‚die‘ Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik in gewissermaßen umgekehrter Richtung bestätigt, sodass von einem „gegenseitige[n] Ausschließungsverhältnis“ (ebd.: 12)

2 Vgl. hierzu: „Integrationspädagogik ist so lange keine Brücke zu einer wirklich Allgemeinen Pädagogik, wie sie auf die Integration von behinderten und nicht behinderten Menschen fokussiert wird und andere Dimensionen von Heterogenität ausblendet. Vielmehr droht sie auf diese Weise eine hierarchisierende Zwei-Gruppen-Theorie von ‚Eigentlichen‘ und ‚Auch-Menschen‘ zu zementieren, die sich nun lediglich - oder immerhin - im gleichen institutionellen Rahmen treffen. [...] Damit droht sie immer zugleich der Tendenz zu erliegen, sich als neue Sonderpädagogik zu verorten und ihre Legitimation wiederum mit der ‚besonderen Klientel‘ sonderanthropologisch zu begründen“ (Hinz 2005: 76).

gesprochen werden kann: „Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik gerierten sich bis vor einigen Jahren als zwei unversöhnliche Pole, als unterschiedliche Teildisziplinen ohne große Schnittmengen“ (ebd.).

Wie Anja Tervooren herausgestellt hat, hat dabei die von Oelkers „als forcierte Dichotomisierung“ beschriebene „spezifische Dynamik von Allgemeinem und Besonderem [...] zu einer schwierigen Rezeptionssituation des Themas ‚Inklusion‘ in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft geführt“ (ebd.). Obwohl „die Debatten um Heterogenität und Differenz mittlerweile zu den zentralen Themen der Forschung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu zählen sind“ (ebd.: 15), beteilige sie sich „wenig an der Debatte um Inklusion“ (ebd.). Insbesondere bestehe „eine Zurückhaltung in der empirischen Konstitution von Allgemeinem und Besonderem, in welcher die Kategorie Behinderung eine Rolle spielt“ (ebd.: 23). Weitgehende Zurückhaltung besteht gegenüber der Herausforderung ‚Inklusion‘ aber auch mit Blick auf die Frage, inwiefern das ‚Allgemeine‘ der Allgemeinen Pädagogik „wirklich allgemein“ (Oelkers 2012: 12) war und heute ist³ – eine Frage, die gegenwärtig umso dringlicher zu stellen wäre, weil das (Spannungs-)Verhältnis von Allgemeinem, Besonderem und Singulärem nicht nur in der modernen Pädagogik einen zentralen Stellenwert hatte (vgl. Tervooren 2017; Tenorth 2006, 2013), sondern auch als ein zentrales „philosophisches Grundproblem der Inklusion“ (Dederich 2020: 531) gelten kann.

Im Zuge gegenwärtiger Inklusionsdebatten vermehrt zu vernehmende Forderungen nach einer stärkeren Verbindung von Allgemeiner und Inklusiver (sowie Spezieller) Pädagogik stoßen allerdings auch auf der anderen Seite auf Barrieren. So korrespondiert der von Tervooren herausgestellten Zurückhaltung der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft eine Zurückhaltung gegenüber allgemeinpädagogischen Theorieentwürfen auf Seiten derer, deren Forschung dezidiert sonder- und/oder inklusionspädagogisch ausgerichtet ist. Auch wenn diese Zurückhaltung sicherlich verschiedene Gründe hat, so hängt sie doch auch mit einer allgemeineren Tendenz der (deutschsprachigen) Erziehungswissenschaft zusammen, auf die Klaus Prange bereits 2005 hingewiesen hatte. Die Bereichspädagogiken operieren, so Pranges Beobachtung, „im Blick auf bestimmte Adressaten und Problemzonen mit Konzepten, die sie weniger einem pädagogischen Grundgedankengang, sondern eher dem Theorieimport mehr oder minder affiner Disziplinen entnehmen“ (Prange 2005: 16).⁴

Man kann solche Einschätzungen sicherlich auch relativieren und dazu etwa auf die „Heterogenität der Erziehungswissenschaft“ (vgl. Ludwig 2019)

3 Vgl. aber z.B. Tenorth 2006; Elger-Rüttgardt 2003 und (bereits) Zirfas 1998.

4 Diese Lage ist nach Prange allerdings nicht neu, sondern sie kennzeichne „den Weg der Pädagogik seit ihrer Etablierung als einer eigenen Frage- und Forschungsrichtung“ (Prange 2005: 14). Mit dem Folgenden soll nicht nahegelegt werden, dass wir Inklusionspädagogik/-forschung als eine erziehungswissenschaftliche Subdisziplin begreifen. Vielmehr schließen wir hinsichtlich des Verständnisses von Inklusionspädagogik an Andreas Hinz´ „Charakterisierung der Integrationspädagogik als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung im Sinne eines Querfaches“ (Hinz 2005: 78) an.

verweisen, durch die so pauschale Einschätzungen fraglich erscheinen, oder, im Anschluss an Martin Harant, betonen, dass Inklusion „im Rahmen eines pädagogischen Mindsets“ (Harant 2016: 39)⁵ erscheint und insofern die Bestimmung und Erforschung von Inklusion von „pädagogische[n] Denkhorizonte[n]“ (ebd.: 38) aus erfolgt (vgl. auch Harant 2017). Zu betonen ist aber bezüglich der gegenwärtigen Inklusionsforschung dann doch, dass *erstens* pädagogische/erziehungswissenschaftliche Grundverständnisse vielfach implizit bleiben; dass *zweitens* in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft/Pädagogik in systematischer Absicht unternommene theoretisch-kategoriale Bemühungen eher selten Berücksichtigung finden, und dass, damit zusammenhängend, *drittens* die von Prange für die Erziehungswissenschaft konstatierte „Überfütterung mit ‚auswärtigen Begriffen‘“ (Prange 2005: 13) und Konzepten auch für das Gros der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung gilt.⁶

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen war es das zentrale Anliegen der diesem Band vorangegangenen Tagung, einen Diskurs über die Relationen von in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung verwendeten (Grund-)Begriffen und Inklusion(sforschung) und darüber zugleich einen Dialog zwischen Allgemeiner Pädagogik/Erziehungswissenschaft und Inklusionsforschung/-pädagogik zu eröffnen. Als Organisator:innen der Tagung sind wir dabei *einerseits* davon ausgegangen, dass Inklusion(sforschung) nicht nur bislang eher marginale Begriffe und Phänomene (z.B. Behinderung, Assistenz) ins Zentrum erziehungswissenschaftlichen Forschens rückt⁷, sondern darüber hinaus als ein – kritische (Selbst-)Reflexion ermöglichender – ‚Spiegel‘ erziehungswissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung fungieren kann. Inklusion(sforschung) lässt, so unsere Annahme, pädagogische/erziehungswissenschaftliche (Grund-)Begriffe und Ideale (z.B. Autonomie) hinsichtlich ihrer exklusiven Verfasstheit sowie oftmals impliziten Normierungen in den Blick geraten und kann so auch zum Anlass von – begrifflich-theoretischen, historischen oder empirischen – Neu-Einsätzen werden. *Andererseits* sind wir davon ausgegangen, dass die mit der Tagung anvisierte Arbeit an Begriffen auch als ‚Spiegel‘ des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses fungieren und darüber einen zentralen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen (Selbst-)Vergewisserung der

5 Harant versteht als ‚Mindset‘ „ein pädagogischen Diskursformationen jeweils zugrundeliegendes Vorverständnis bzw. zugrundeliegendes Gesamt an Annahmen oder Gewissheiten, die die Bestimmung des Inklusionsbegriffs spezifisch imprägnieren“ (Harant 2016: 339).

6 Prange bezeichnet letzteres als „schwache Grenzstärke der Pädagogik nach außen“ (Prange 2005: 16), welche sich „in den internen Beziehungen der Bereichspädagogiken“ (ebd.) wiederhole. Dabei weist er ausdrücklich darauf hin, dass der „Austausch von Allgemeiner Pädagogik und Bereichspädagogiken“ (ebd.) auch dadurch ‚blockiert‘ sei, dass „sich die systematischen Anstrengungen“ (ebd.) der Allgemeinen Pädagogik „in Abhängigkeit von älteren und neueren Groß- und Leittheorien [bewegen], die sich nicht umstandslos in die Problemlagen der Bereichspädagogiken übersetzen lassen“ (ebd.).

7 Diese gilt auch – und nicht zuletzt – für den Inklusionsbegriff selber, der in der Pädagogik kein ‚einheimischer Begriff‘, sondern ein ‚Neuankömmling‘ ist (vgl. Harant 2016: 37; Emmerich 2022).

Inklusionsforschung leisten kann. Reflexionen der Diskurse zu Inklusion hinsichtlich ihrer (expliziten und impliziten) Bezüge zu (Grund-)Begriffen können, so unsere Annahme, zur Präzisierung der Theorie und Empirie von Inklusion bzw. einer inklusionsorientierten Pädagogik beitragen, aber auch für deren Leerstellen und Problematiken sensibilisieren.

Angedeutet ist damit, dass wir die Arbeit an Begriffen nicht etwa als Frage nach besseren und schlechteren, passenderen oder unpassenderen Definitionen begreifen, sondern als Reflexion auch und insbesondere darüber, von wem mit welchen Begriffen worauf in welchen Kontexten referiert wird, welche normativen Vorstellungen jeweiligen Begriffsverwendungen zugrunde liegen, und was sowie wer in das Sprechen ein- und ausgeschlossen ist. Eine solchermaßen verstandene (Selbst-)Reflexion führt nicht zu wahrem Wissen oder zu neuen machtfreien Gewissheiten, sondern sie ist, wie jede Wissenspraxis, eine standortgebundene Praxis, die nicht repräsentiert, was („wahr“) ist, sondern die es ermöglicht, Neues zu sehen oder (vermeintlich) Bekanntes neu zu sehen.

Impliziert ist damit, dass wir ‚Spiegel‘ nicht als ein Repräsentationsmedium verstehen, sondern – im (losen) Anschluss an Ralf Konersmann (1991) – als eine Metapher, die sich der Idee einer bloßen Repräsentation versperrt: Spiegel belassen ihren „Referenzgegenstand“ (ebd.: 11) – die Identität des Bespiegelten – immer auch „im dunkeln“ (ebd.): „Im Spiegel treten Eigenes und Fremdes untrennbar zusammen. Was er zeigt, bleibt bei aller Bekanntheit zuletzt unvertraut und unnennbar. Es geht immer schon hinaus über das, was sich mit routinierter Sicherheit wiedererkennen und identifizieren läßt [sic]“ (ebd.: 234). Der Spiegel unterläuft insofern zwar „jede begriffliche Präzisierungsbemühung“ (ebd.: 235); er vermag es aber – „im Widerstand gegen die glatten Lösungen“ (ebd.) – zugleich auch, „die Eigenschaft des Problems‘ [...] zu erhalten“ (ebd.). Dabei ist der Blick in den Spiegel jener Augenblick, „in dem Aufforderungen von dem Gewicht des Gebots zur Selbsterkenntnis unabweisbar werden und jäh den Gleichlauf des Alltags unterbrechen“ (ebd.: 234).

Eine Unterbrechung des ‚Gleichlaufs des Alltags‘ stellte dabei auch die Anfang 2020 beginnende Situation der Pandemie dar, die das, was hier nun vorgelegt wird, ebenso wie bereits die Durchführung der Tagung erheblich beeinflusst hat: Nicht nur musste die Tagung um ein Jahr verschoben und größtenteils digital ausgerichtet werden; darüber hinaus konnten auch eine Keynote nicht gehalten und verschiedene Beiträge nicht in eine publikationsfähige Form gebracht werden. Letzteres betrifft zu unserem Bedauern insbesondere solche Tagungsbeiträge, in denen ‚klassische‘ erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Ideale fokussiert wurden und dezidiert eine *gegenseitige* Reflexion angestrebt wurde. Mit dem Band ist unseres Erachtens dennoch ein geeigneter Auftakt gemacht, um einen Dialog zwischen Vertreter:innen unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Bereiche sowie über zentrale erziehungswissenschaftliche (Grund-)Begriffe anzustoßen.

Die Beiträge eröffnen dabei teils sehr unterschiedliche Facetten von und Perspektiven auf die Thematik des Bandes. Bei aller Heterogenität lassen sich gleichwohl Gemeinsamkeiten ausmachen, die die – sicherlich auch anders mögliche – Anordnung der Beiträge strukturiert.

Im *ersten Teil* des Bandes sind vier Beiträge versammelt, die erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und -theorien ins Zentrum rücken und deren Verhältnis zu ‚Inklusion‘ thematisieren.

Im ersten Beitrag skizziert *Norbert Ricken* die Form bzw. Logik und Systematik sowie Problematiken der erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe Erziehung, Bildung, Entwicklung, Lernen und Sozialisation und fokussiert dabei insbesondere die kategoriale Infrastruktur derselben. Eine kategoriale Analyse – als Frage danach, auf welche Denkformen und -ordnungen jeweilig zurückgegriffen wird – kann, so seine These, die Frage nach dem (grund-)begrifflichen Stellenwert von ‚Inklusion‘ besser stellen lassen. ‚Bildung‘ wird dabei von Ricken nicht als ein Grundbegriff *neben* (den) anderen Grundbegriffen, sondern als deren Rekonfiguration, d. h. als die moderne Art und Weise, Erziehung bzw. ‚das Pädagogische‘ zu denken, gekennzeichnet, und insbesondere mit Blick auf ihre individualtheoretische sowie dichotome Grundlogik problematisiert. Vor diesem Hintergrund diskutiert Ricken abschließend die Frage nach dem Verhältnis von Grundbegriffen und Inklusionstheorie und -forschung sowie die Frage nach dem begrifflichen Status von ‚Inklusion‘. Weil Grundbegriffe gegenstandskonstituierende Begriffe seien und mit ‚Inklusion‘ keine andere bzw. neue Kategorialität bezeichnet werde, sei ‚Inklusion‘ *kein* erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff. ‚Inklusion‘ bzw. ihre diskursive Konjunktur könne aber eine zentrale, problematische Kategorialität im Bildungsdenken verdeutlichen: dass ‚Bildung‘ zu Differenz, Distinktion und Ausgrenzung beitrage und, weil genau dies in sie eingeschrieben sei, diese auch forciert.

Auch *Anselm Böhmer* rückt in seinem Beitrag das Verhältnis des Inklusions- und des Bildungsbegriffs ins Zentrum. Auf Basis empirischer Befunde und einer soziosemiotischen Interpretation von Inklusion geht er der Frage nach *inklusiven Bildungsprozessen* nach. Im Unterschied zu Ricken begreift Böhmer ‚Inklusion‘ als einen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff, der dazu beitragen kann, einen *sozialen* Begriff von Bildung zu präzisieren. Der Bildungsbegriff wird dabei in zwei Richtungen gedacht: als kulturelles Kapital für die Vergesellschaftung der Einzelnen *und* als nach wie vor recht weitgehend funktionierender Bremsmechanismus für soziale Mobilität. Diese Perspektivierung wird entlang von empirischen Analysen in Bezug auf den Inklusionsbegriff mit dem Fokus auf soziale Positionen und ihre (transgenerationale) Herstellung im Feld der Migrationspädagogik konkretisiert, was in ein Verständnis von Bildung als soziale Praxis der Inklusion mündet.

Cristina Diz Muñoz, Juliane Engel, Bettina Fritzsche und Andreas Köpfer reflektieren den Bildungsbegriff aus einer kolonialismuskritischen Perspektive und fragen nach den Konsequenzen für Vorstellungen von inklusiver Bildung.

Ausgangspunkt ist die bereits in Rickens Beitrag zentrale Kritik am modernen Bildungsbegriff, da dieser in Genese und Praxis unmittelbar mit kolonialistischer Geschichte verknüpft ist. Dem „Othering“ kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. Konzeptionen inklusiver Bildung beziehen sich häufig affirmativ auf die Menschenrechte, demokratische Prinzipien, Bildungsgerechtigkeit und den Partizipationsgedanken und stellen die Förderung des Individuums ins Zentrum. Postkoloniale Perspektiven werden als hochgradig anschlussfähig aufgrund ihrer normativen und marginalisierungskritischen Ausrichtung an Diskurse zu inklusiver Bildung verstanden. Andererseits reproduziert auch inklusive Schulbildung Ausgrenzung und Marginalisierung. Anhand von narrativen Interviews und videographic walks zu sogenannten ‚Türkenklassen‘ im süddeutschen Raum zeigen die Autor:innen die Bedeutsamkeit sichtbarer wie unsichtbarer Subjektpositionen für Marginalisierungen durch diese spezifische Unterrichtsform und plädieren für ein relational gefasstes Verständnis von Bildung sowie für eine relationale Perspektive sowie die Stärkung des Erfahrungswissens der Akteur:innen im Forschungsprozess.

In *Sebastian Engelmanns* Beitrag fungiert ‚Inklusion‘ als Folie für eine historisch orientierte, erziehungstheoretische Reflexion. Pädagogische Thematisierungen von ‚Verschiedenheit‘ sowie inklusive Tendenzen in der Pädagogik stellen, so der Ausgangspunkt seiner Überlegungen, kein Novum des 20. oder gar 21. Jahrhunderts dar, sondern lassen sich über die Zeit in einer Vielzahl von Reflexionen zu Erziehung und Bildung ausmachen. Engelmann verdeutlicht dies, indem er exemplarisch rekonstruiert, wie in August Hermann Niemeyers zentralem Text von 1796 *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher* Verschiedenheit, Eigentümlichkeit und Gleichheit konzipiert und diskutiert werden, und wie sich in der theoretischen Architektur von Niemeyers protowissenschaftlicher Erziehungslehre ‚inklusive Tendenzen‘ konkret ausgestalten. Ziel dieser Rekonstruktionen ist nicht allein eine Historisierung inklusiver Tendenzen in Theorie und Praxis der Pädagogik sowie der mit ihnen verbundenen Begriffe und Diskussionen, sondern auch eine Anregung für die eigene Arbeit an Theorieentwürfen in der Diskussion um Verschiedenheit und den Umgang mit ihr.

Die Beiträge des *zweiten Teils* rücken – mit Demokratie, Macht, Selektion, Exklusion und Partizipation – Begriffe und theoretische Konzepte ins Zentrum, die durch die und in der Inklusion(sforschung) besondere Relevanz erhalten.

Jens Geldner-Belli und *Steffen Wittig* machen in ihrem Beitrag ‚Demokratie‘ als einen konstitutiven und zugleich umstrittenen Bezugsrahmen (inklusions-)pädagogischer Debatten sichtbar. In vergleichender Perspektive rekonstruieren sie zunächst zentrale Thesen und Konzepte der vielfach unter dem Label ‚radikale Demokratietheorien‘ diskutierten Theorieangebote von Ernesto Laclau und Jacques Rancière und fragen anschließend nach deren Potential für die Selbstverständigung einer erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung bzw. -pädagogik. Die beiden radikaldemokratischen Theoretiker stellen zwar in gewisser Weise Gegenpole dar, haben aber gemeinsam, dass sie ‚Demokratie‘ an Praxen der

Infragestellung gegebener Ordnungen koppeln und damit den Blick auf die Grundlosigkeit und Kontingenz des Sozialen sowie auf die in die demokratischen Werte und Normen eingelassenen Paradoxien und Widersprüche richten. Vor diesem Hintergrund machen Geldner und Wittig geltend, dass die demokratischen Prinzipien keine positive Fundierung einer inklusiven Pädagogik ermöglichen, sondern einen Horizont der Kritik gegebener Ordnungen eröffnen, welche sich einer Ableitung konkreter pädagogischer Konzepte versperrt. Auseinandersetzungen um eine angemessene Beschulung seien nicht zu stillen, sondern Ziel müsse sein, diese Auseinandersetzungen entgegen einfacher normativer Schließungen offen zu halten. ‚Inklusion‘ werde so zu einem Terminus, der der Pädagogik einen demokratischen Experimentalismus abverlange, was Geldner und Wittig in abschließenden Überlegungen zu einem experimentellen Denken im Horizont von Gleichheit und Differenz verdeutlichen.

Janine Fißmer, Lisa Rosen und Fenna tom Dieck rücken in ihrem Beitrag Macht als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft ins Zentrum und nehmen dazu erziehungswissenschaftliche Lehre in den Blick. Vor dem Hintergrund mehrfacher theoretischer Spannungslinien im Umgang mit Geflüchteten wird eine, auf dem Konzept Service Learning basierende, Seminarkonzeption für Studierende diskutiert. In dem mehrfach durchgeführten Seminar wurden Formen des ehrenamtlichen Engagements durch ‚Ankommenspatenschaften‘ von Studierenden für (junge) Erwachsene nach 2015 begleitet und durch problemzentrierte (Peer-)Interviews reflektiert. Der Beitrag dokumentiert, dass sich mit Quasi-Naturalisierung, Gleichbehandlung sowie Altersregression verschiedene Umgangsweisen mit Geflüchteten zeigen. Alle drei Umgangsweisen lassen sich auf ein Bemühen um (punktuelle) Symmetrie durch Bezugnahme auf das Märchen von der Augenhöhe verdichten, da die Studierenden trotz ihres Wissens um gesellschaftliche Ungleichheiten und eigener Privilegierungen an der Maxime von Gleichwertigkeit festhalten. So können Machtasymmetrien trotz und gerade wegen anderslautendem Anspruch der Studierenden und der Methode Service Learning festgeschrieben werden. Der Beitrag schließt mit einem professionalisierungstheoretisch begründeten Plädoyer für die Reflexion von Widersprüchen und Machtverhältnissen.

Daniel Goldmann bearbeitet in seinem Beitrag die These, dass Selektion und Exklusion nicht allein von außen an die Schule und den Unterricht herangetragen werden, sondern dass sie in der Pädagogik selbst konstituiert werden. Mit seinem Beitrag möchte der Autor eine Begriffsofferte anbieten, mit dem Ziel, Selektion und ihre Erscheinungsformen zu differenzieren und vor diesem Hintergrund das Verständnis von Inklusion und Exklusion zu differenzieren. Goldmann bearbeitet dieses Vorhaben wesentlich entlang systemtheoretischer Perspektiven sowie eines empirischen Beispiels. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Selektion daraufhin zu befragen ist, inwiefern sie in der Praxis strukturell wirksam wird, was dies in der Folge bedeuten würde und welche Alternativen hierfür zu entwickeln bzw. zu erproben wären.

Toni Simon setzt sich mit den Begriffen der Partizipation und Inklusion sowie deren Relation auseinander. Das wird einerseits entlang der Reflexion von Inklusions- und Partizipationsverständnissen im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs und andererseits mittels Einblicken in den Forschungsstand zu Inklusionsverständnissen von Akteur:innen in pädagogischen Handlungsfeldern sowie zu Partizipationsmöglichkeiten als auch -verständnissen im schulischen Feld vollzogen. Letzteres wird entlang einer empirischen Studie zur Relation von Partizipations- und Inklusionsverständnissen Lehramtsstudierender ausbuchstabiert und argumentativ in ein Plädoyer zur stärkeren Zusammenführung der lange Zeit weitgehend getrennt bestehenden Inklusions- und Partizipationsforschung gewendet.

Die Beiträge des *dritten Teils* perspektivieren schließlich die Thematik des Bandes auf Kernproblematiken bzw. -fragen empirischer Forschungszugänge.

Marc Willmann fragt in seinem Beitrag nach den Theorie-Praxis-Relationen in der Pädagogik und der Sonderpädagogik sowie nach deren Implikationen für die (schulische) Inklusionsforschung. Er stellt die Entwicklungspfade der Pädagogik als Wissenschaft von Erziehung und Bildung entlang der zwei zentralen Diskurslinien einer evidenzbasierten oder empirisch standardisierten Forschung und einer geisteswissenschaftlichen sowie qualitativ-rekonstruktiven dar, die auch die grundlagentheoretischen Annahmen aktueller sonderpädagogischer Diskurslinien darstellen. Entlang von drei Theorie-Praxis-Modellen – die zugespitzt mit „behandeln, verstehen und partizipieren“ bezeichnet werden – stellt der Autor die menschenbildlichen sowie die methodologisch-methodischen Ansätze dar, und wie diese in der (Sonder-)Pädagogik gefüllt werden. Willmann arbeitet dabei deutlich heraus, inwiefern mit den drei Zugängen drei Grundverständnisse von Erziehung bzw. des Pädagogischen verbunden sind, und wie Partizipation in ihnen als Möglichkeit und/oder Behinderung konzipiert ist.

Last but not least. – Im abschließenden Beitrag des Bandes unternimmt *Frauke Gerstenberg* am Beispiel des Erziehungsbegriffs den Versuch, anschaulich zu illustrieren, wie im Rahmen einer collagierenden Forschungsweise, die in der empirischen Forschung unterlegten Begriffe irritiert werden können, und wie damit zugleich eine Auseinandersetzung mit der Mehrdeutigkeit von erziehungswissenschaftlichen (Grund-)Begriffen möglich wird. Collage als Prinzip des Remixes und der Schichtung, so verdeutlicht sie, arbeitet mit methodologischen Fixpunkten, sodass mehrere Tragschichten eines Textes eruiert werden können und ein Gefühl für die Relativität von Begriffen entsteht. Über collagierende, sich überschneidende Verfahren des Entwerfens ließe sich allerdings, so Gerstenbergs These, nicht nur die Mehrdeutigkeit von Begriffen aufschließen, sondern Begriffe könnten über jene Prozesse des Entwerfens auch epistemologisch neu gefasst werden. Collage würde somit auch als Weg dienen, um einem mehrdeutigen Inklusionsbegriff Rechnung zu tragen und diesen empirisch angemessen zu erfassen.

Auch wenn es gewagt ist, einzelne Aspekte hervorzuheben, da dies mit der Gefahr verbunden ist, andere als weniger bedeutsam erscheinen zu lassen, sei abschließend doch darauf hingewiesen, dass in der Gesamtschau der skizzierten Beiträge, aber auch im Rückblick auf die Tagung auffällig ist, dass und in welchen Hinsichten der Bildungsbegriff eine zentrale Rolle spielte bzw. spielt: ‚Bildung‘ wird gerade nicht deshalb zum Thema, weil er der vermeintlich erhabeneren, im Vergleich zum Erziehungsbegriff unverdächtigere oder unproblematischere Begriff zu sein scheint. Vielmehr rücken die Beiträge gerade die problematischen Seiten und darin insbesondere den individual- und (spezifisch) subjekttheoretischen Zuschnitt des traditionellen sowie des gegenwärtig hegemonialen Bildungsdenkens ins Zentrum.⁸ Dies ist unseres Erachtens keinesfalls zufällig, sondern hat systematisch-inhaltliche Gründe: ‚Inklusion‘ fordert, so die These, zentral dazu heraus, die in der Erziehungswissenschaft dominante Engführung auf das Individuum zu verlassen und Fragen der Sozialität zentral zu stellen (vgl. auch den Beitrag von Ricken im Band). Dies spiegeln auch die Beiträge des zweiten Teils des Bandes wider, die auf solche Begriffe fokussieren, die gewissermaßen ‚von sich aus‘ nahelegen, subjekt- und individualtheoretische Zugänge in Frage zu stellen und Erziehung und Bildung in sozial- bzw. intersubjektivitätstheoretischer Orientierung anders als zumeist üblich (um nicht zu sagen: neu) zu denken.

Vor diesem Hintergrund, und auch, weil in der Erziehungswissenschaft gegenwärtig individualtheoretische Perspektiven, u.a. durch Kompetenzorientierung und Konzepte wie das der individuellen Förderung, anhaltend forciert werden, können sozial- bzw. intersubjektivitätstheoretische Reformulierungen von Begriffen und Konzepten als eine (weitere) zentrale und durchaus drängende Aufgabe für die Allgemeine Erziehungswissenschaft/Pädagogik angesichts der Herausforderungen von Inklusion und Exklusion veranschlagt werden. Dabei könnte sie sich nicht zuletzt von der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung inspirieren lassen, in der etwa bereits seit einigen Jahren insbesondere solche Modelle zum Behinderungs- sowie zum Differenzbegriff rezipiert und (weiter) entwickelt werden, die „in Abgrenzung zur individuellen Sichtweise“ (Hirschberg 2022: 94) herausgebildet wurden. Umgekehrt könnte das Problem individualtheoretischer Rahmungen auch zum Anlass für die Inklusionsforschung werden, sich stärker als bislang allgemeinpädagogischen Theorieentwürfen zuzuwenden, werden doch durch Vertreter:innen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft/Pädagogik ebenfalls bereits seit einigen Jahren kategorial fokussierte Versuche vorgelegt, ‚das‘ Pädagogische und pädagogische Phänomene nicht länger vom Individuum her und auch nicht bloß als ein Geschehen zwischen Individuen, sondern als emergente relationale Praxen zu begreifen, die sich nicht auf Einzelne

8 Dass der Erziehungsbegriff bereits während der Tagung und entsprechend auch im vorliegenden Band nur in wenigen Beiträgen zum Thema wurde bzw. wird, spiegelt dabei die wiederum von Klaus Prange bereits 2005 vorgebrachte Einschätzung wider, dass die „Sache der Erziehung [...] vielen Fachvertretern zur Nebensache geworden“ (Prange 2005: 16) sei, und sich „eine Pädagogik ohne Erziehung und eine Erziehungswissenschaft ohne Pädagogik“ (ebd.: 13) abzeichne.

zurückrechnen bzw. -führen lassen (vgl. auch hier den Beitrag von Ricken im Band).

Zum Schluss gilt unser Dank zunächst den Autor:innen für ihre Beiträge und ihre Geduld sowie für ihre Offenheit gegenüber teils kritischen und hoffentlich doch auch konstruktiven Rückmeldungen und -fragen. Danken möchten wir auch Franziska Deller vom Barbara Budrich Verlag für ihre Begleitung und ihr Verständnis für manche Verzögerungen sowie den Studentischen Mitarbeitenden Anke Ehrenreich und Luca Falvo für das Lektorat und den Satz. Für die verlässliche und sorgfältige Unterstützung bei der Organisation der Tagung danken wir schließlich Anne Häseker und Lucie Rautmann, die uns fortlaufend mit großem Engagement unterstützt und in technisch herausfordernden Situationen dafür gesorgt haben, dass es ‚weitergehen‘ konnte.

Literatur

- Elger-Rüttgardt, Sieglind (2004): Sonderpädagogik - ein blinder Fleck der Allgemeinen Pädagogik? Eine Replik auf den Aufsatz von Dagmar Hänsel. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 416-429.
- Emmerich, Marcus (2022): Inklusion/Exklusion. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung. Weinheim u. München: Beltz Juventa, S. 219-227.
- Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion, Wiesbaden: Springer VS.
- Hänsel, Dagmar (2003): Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. 2003, Nr. 4, S. 591-609.
- Harant, Martin (2016): (2016): Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer 'Mindsets'. In: Pädagogische Korrespondenz 2016 (54), S. 37-57.
- Harant, Martin (2017): Inklusion im Widerstreit – Eine kritische Analyse des Inklusionsbegriffs im Kontext antagonistischer erziehungswissenschaftlicher Mindsets. In: Miehe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-130.
- Hinz, Andreas (2005): Zur disziplinären Verortung der Integrationspädagogik – sieben Thesen, in: Geiling, Ute/Hinz, Andreas (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 75-78.
- Hirschberg, Marianne (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies, in: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Handbuch Disability Studies. Wiesbaden: Springer, S. 93-108.
- Konersmann, Ralf (1991): Lebendige Spiegel. Die Metapher des Subjekts [überarbeitete und stark erweiterte Neuausgabe]. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.
- Ludwig, Katja (2019): „Es war ein Ringen“. Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2019), 2, S. 461-479.

- Möckel, Andreas (2004): „Die Sonderschule - ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung?“. Zum Artikel von Dagmar Hänsel in der Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 3, S. 406-415.
- Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hrsg.). (2018). Dekategorisierung in der Pädagogik: Notwendig und riskant? Pädagogische Differenzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, Jürgen (2012): Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik. Vortrag auf dem DGfE-Kongress am 13. März 2012. <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-ffff-ffffca6af522/Osnabruock2012.pdf>
- Oelkers, Jürgen (2013): Inklusion im selektiven Schulsystem. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 44 (2013) 3, S. 38-48.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Ricken, Norbert (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, Astrid/Peter Wachtel, Peter/Werner, Birgit/Schmetz, Ditmar (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Bd. 3 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik, hrsg. von Wolfgang Jantzen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-42.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, Lutz (Hrsg.): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. München: Oldenbourg, S. 497-520.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena Verlag, S. 17-41.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-27.
- Willmann, Marc (2022): Gibt es eine „richtige“ Pädagogik in der „falschen“? Zur Frage der Überwindung disziplinärer Grenzziehungen zwischen Allgemeiner und Sonderpädagogik durch eine Inklusionspädagogik; bislang unveröffentlichter Vortrag auf dem DGfE-Kongress im März 2022.
- Zirfas, Jörg (1998): Die Normativität des Humanen. Zur Theorie der Behinderung aus Sicht von pädagogischer Anthropologie und Ethik. In: Eberwein, Hans/Sasse, Ada (Hrsg.): Behindert sein oder Behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Berlin: Luchterhand, S. 96-119.