

Behinderung als Kategorie – mögliche Wirkungen und Widersprüche in der inklusiven Pädagogik

Karsten Exner^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
karsten.exner@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche Wirkung die Bildung von Kategorien in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften auf die Forschung und die Sicht der sogenannten inklusiven Pädagogik zum Thema „Behinderung“ entfaltet. Im Mittelpunkt dieser Erörterung steht die Frage, ob und in welcher Art und Weise der Prozess der Kategorisierung die Richtung der Forschung und gegebenenfalls auch ihre Ergebnisse zu antizipieren vermag. Besondere Beachtung erfährt dabei das Phänomen sogenannter „Kategorisierungsfallen“, die letztlich in prominenter, kontraproduktiver Funktion für die Verhinderung der Erreichung des deklarierten Ziels der Wissenschaftsdisziplin – Inklusion „Behinderter“ – als mitverantwortlich identifiziert werden können. Der Beitrag vollzieht anhand der Klärung grundlegender Funktionen von Kategorien den Prozess und die Wirkung der Übernahme des Behinderungsbegriffs in die (Bildungs-)Wissenschaft nach. Er zeigt die Widersprüche im Rahmen von Diskursen der inklusiven Pädagogik auf, die sich als Folge der wissenschaftlichen Basierung auf problematischen Kategorien ergeben, und skizziert eine Perspektive, aus der mögliche Konsequenzen abgeleitet werden können.

Schlagerwörter: Behinderung; Kategorie; Bildungswissenschaft; Erziehungswissenschaft; inklusive Pädagogik; Kategorisierung; Wissenschaft



1 Funktionen von Kategorien

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird mit Waldmann folgendes Begriffsverständnis von Kategorie zugrunde gelegt:

„Wir fassen diejenigen Objekte oder Ereignisse zu einer Kategorie zusammen, die sich ähnlich sind. Dieses Verfahren erzeugt Klassen, bei denen die Ähnlichkeit innerhalb der Kategoriengrenzen maximiert und die Ähnlichkeit zwischen Kategorien minimiert wird“ (Waldmann, 2017, S. 359; Hervorh. i.O. weggelassen).

Dabei ist zu berücksichtigen, „dass Kategorien Produkte der Interaktion von Strukturen in der Welt und informationsverarbeitenden Systemen sind“ (Waldmann, 2017, S. 359).

Das Bilden von Kategorien ist ein grundlegendes Prinzip menschlichen Wahrnehmens, Denkens, Beurteilens, Handelns. Dabei zeigt sich, „dass Kategorien eine unabdingbare kognitive Funktion haben, ohne die Informationsverarbeitung unmöglich wäre“ (Waldmann, 2017, S. 358). Das Bilden von Kategorien ist der unerlässliche Versuch des Verstehens der ungeordnet und chaotisch erscheinenden Welt in allen ihren Bezügen mitsamt der eigenen Person – bis über die Grenzen des Universums hinaus. Ohne Kategorienbildung würde der Mensch buchstäblich im *Chaos der Welt* untergehen – ein strukturierter und planvoller Umgang mit der materiellen und sozialen Umwelt wäre nicht möglich.

„Wir benutzen Kategorien, um Gruppen von Objekten oder Ereignissen wie Hunde, Vögel, Junggesellen, Autos, Computer, Geburtstage oder Kriege aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten zusammenzufassen, Kategorien können konkrete Objekte wie etwa Pflanzen bezeichnen, sie können sich aber auch auf abstrakte Gebilde wie Demokratie beziehen“ (Waldmann, 2017, S. 358; Hervorh. i.O. weggelassen).

Dabei ist für die Kategorisierung zunächst nicht relevant, wie die Beschaffenheit von Objekten, Ereignissen oder Handlungen, die geordnet werden sollen, tatsächlich ist. Vielmehr zeigt sich, dass sie sich im Zusammenhang mit der individuell ausgeprägten Charakteristik der Wahrnehmung des Betrachters bzw. der Betrachterin in dessen bzw. deren Kopf als Konstruktion vollzieht. Das heißt: Alles, was anhand entsprechend ausgewählter Merkmale einer Kategorie zugeordnet wird, kann auch anders wahrgenommen und kategorisiert werden. Damit geht gleichzeitig einher, dass im Falle einer Kategorienbildung – welcher Art auch immer – zwangsläufig über das Prinzip Ausschluss (vgl. Muckel, 2011, S. 333) mindestens eine weitere Kategorie – nämlich die des nicht Dazugehörenden (vgl. Hetzel, 2012, S. 22) – festgelegt wird, denn „ein Objekt, das identifiziert werden soll, muß von anderen Objekten diskriminiert werden“ (Heydemann, 1998, S. 15).

Damit Kategorien für die Allgemeinheit oder für Spezialist*innen in der Auseinandersetzung – z.B. über die Abgrenzung einer Kategorie und deren Relevanz hinsichtlich eines zu lösenden sozialen Problems – handhabbar werden, bedarf es der Sprache. Im Rahmen von Sprache werden Kategorien durch entsprechende Begriffe zusammengefasst und kommunizierbar. Waldmann stellt in diesem Zusammenhang fest:

„Sprache erlaubt es uns, unser über gemeinsame Kategorien repräsentiertes Wissen zu kommunizieren. Sprache ermöglicht es aber auch, vorhandenes kategoriales Wissen durch indirektes Lernen zu modifizieren“ (Waldmann, 2017, S. 359; vgl. den Beitrag von El-Kassar, S. 7–12 in diesem Heft).

In diesem Sinne macht auch Breitling deutlich:

„Wenn die Sprache bzw. die jeweils gesprochene einzelne Sprache die Dinge durch Klassifizierung auf je eigene Weise ordnet, sortiert oder ‚organisiert‘, dann eröffnet sie damit jederzeit auch die Möglichkeit einer ‚Reorganisation‘ der Erfahrung, – sei es durch einen allmählichen Bedeutungswandel oder auch durch eine spontane ‚Um-Ordnung‘ der Begriffe, die unter Umständen durch einen gezielten Bruch mit dem gängigen Wortgebrauch, den üblichen Kategorien und Klassifikationen ausgelöst wird“ (Breitling, 2017, S. 159).

Die Feststellungen von Waldmann und Breitling weisen darauf hin, dass Kategorien nicht als etwas Statisches zu begreifen sind, sondern über eine modifizierte Merkmalsbelegung und Abgrenzung über die Zeit Bedeutungsveränderungen erfahren können.

2 Kategorien in der Wissenschaft

Unabhängig von der Fachdisziplin ist Wissenschaft grundsätzlich existenziell auf Kategorien bzw. Kategorienbildung angewiesen. So sind z.B. Forschungsfragen nur formulierbar, indem auf Kategorien Bezug genommen wird. Sobald etwas beforscht werden soll, muss es benannt bzw. beschrieben und somit kategorisiert werden – erst durch die Belegung mit Kategorisierungsbegriffen wird der Forschungsgegenstand in Abgrenzung zu anderem erkennbar.

Doch nicht nur Forschungsvorhaben sind auf Kategorisierungen angewiesen, sondern auch die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen benötigen sie, wenn es um deren Selbstdarstellung und Erkennbarkeit geht (vgl. den Beitrag von Dempki & Hermann, S. 62–78 in diesem Heft). Mit Ziemens heißt das: „Begriffe [und somit Kategorien; K.E.] kennzeichnen wissenschaftliche Disziplinen und lassen diese als solche erkennen“ (Ziemens, 2019, S. 103). So sind z.B. „Grundbegriffe der Physik“ (Eschrich, 2013) unter anderem *Energie*, *Masse* und *Bewegungsgröße* (vgl. Eschrich, 2013, S. 12), während sich die Soziologie auf Begriffe wie z.B. *Gesellschaft* (vgl. Kaesler & Koenig, 2014), *soziale Ungleichheit* (vgl. Endruweit & Burzan, 2014) und *Macht* (vgl. Sabner, 2014) bezieht. Das heißt, dass Leitbegriffe, die fachspezifische Kategorien wiedergeben, immer auch konstitutiv für die jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen sind.

Demzufolge sind es in die Wissenschaftsdisziplin involvierte Wissenschaftler*innen, die auf der Grundlage von Auseinandersetzungen mit fachspezifischen Leitbegriffen inhaltliche Ausrichtungen der Disziplin konstruieren und somit festlegen. Mit Ziemens Worten heißt das:

„Wissenschaftler*innen konstruieren ihre eigene Disziplin durch die Nutzung etablierter Begriffe, die kritische Reflexion dieser und das Schaffen neuer Kategorien. Sie treffen die Entscheidung darüber ob und welche Begriffe eine Disziplin bestimmen“ (Ziemens, 2019, S. 105f.).

Somit sind es die fachspezifischen Leitbegriffe,

„von denen der Grad und die Art des *Gegenstandsbezuges* der Theorien abhängt, durch welche also bestimmt ist, welche Ausschnitte oder Aspekte der Realität jeweils überhaupt thematisierbar sind. Sie sind damit den eigentlichen theoretischen Zusammenhangsannahmen und deren Empiriebezug vorgeordnet: Durch den Versuch einer empirischen Realisierung von Theorien stehen zwar diese Zusammenhangsannahmen, nicht aber die bei deren Formulierung verwendeten Grundbegriffe in Frage“ (Holzkamp, 1995, S. 20; Hervorh. i.O.).

Somit zeigt sich: Auch wenn fachspezifische Leitbegriffe kontrovers diskutiert und in ihrem Beziehungsgeflecht hinterfragt werden, so werden sie in der Regel nicht grundsätzlich infrage gestellt. „Hinzu kommt, dass empirische Forschung (auf die eine evidenzbasierte Intervention letztendlich angewiesen ist) nur mit festgelegten Definitionen und Begriffen möglich ist“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 59).

Diese Sachverhalte treffen auch auf die Erziehungswissenschaft zu – genauso wie alle anderen Wissenschaftsdisziplinen bedient sie sich „grundlegender Begriffe, die auf die wesentlichen Fragen, Zusammenhänge und Kontexte verweisen“ (Ziemens, 2019, S. 99). Zu diesen Begriffen gehören unter anderen *Erziehung* (vgl. Kunert, 2018), *Bildung* (vgl. Bernhard, 2018), *pädagogisches Handeln* (vgl. Winkler, 2018), *Lernen* (vgl. Bracht, 2018) und *Didaktik* (vgl. Kremer, 2018). Auf diesen und weiteren Begriffen (vgl. Bernhard et al., 2018, S. 20 u. 21) beruhen die fachspezifischen Inhalte und das Selbstverständnis von Bildungs- und Erziehungswissenschaft – so wird eine fachspezifische Erkennbarkeit möglich.

3 Behinderung als Kategorie in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft

Behinderung¹ ist kein originärer Begriff der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, so dass sich die Frage stellt, auf welchem Wege er als Bezugskategorie Einzug in diese Disziplin gehalten hat. Von jeher war bzw. „[ist] der Behinderungsbegriff [...] konstitutiv für eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die auch als Heil-, Sonder-, Rehabilitations- bzw. Förderpädagogik bezeichnet wird“ (Sasse & Moser, 2016, S. 140). Schon Anfang der 1990er-Jahre stellt Lindmeier in diesem Sinne fest, dass „in der Heil-, Sonder- oder *Behindertenpädagogik* [...] der Begriff ‚Behinderung‘; K.E.] sogar seit mehr als zwei Jahrzehnten die Stelle einer zentralen Kategorie ein[nimmt]“ (Lindmeier, 1993, S. 21). Dementsprechend wurden – und werden zum großen Teil heute noch – die fachlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten für beeinträchtigte Schüler*innen allein in diesen Fachdisziplinen verortet. Erst mit der sich etablierenden Integrationsforschung in den 1980er- und 1990er-Jahren erlangte der Begriff „Behinderung“ auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft eine höhere Aufmerksamkeit (vgl. Moser, 2017); die Beachtung des Behinderungsbegriffs verstärkte sich hier im Weiteren durch die 2009 vom Bundestag ratifizierte und damit rechtlich verpflichtende UN-Behindertenrechtskonvention, in der im Art. 24 das Recht auf Bildung für beeinträchtigte Menschen als Menschenrecht ausformuliert ist (vgl. Degener, 2009, S. 213ff.).

Bis heute gibt es keine Übereinkunft darüber, was Behinderung genau ist, was darunter zu verstehen ist. Das gilt keineswegs nur für die Bildungsforschung und ihre Teildisziplinen, sondern gilt für alle mit Behinderung befassten Wissenschaften (vgl. Dederich, 2016a, S. 107).² Für die Erziehungswissenschaft kann mit Dederich allgemein konstatiert werden:

„Der erziehungswissenschaftliche Behinderungsbegriff hebt [...] auf Erziehungsschwierigkeiten, individuelle Voraussetzungen und Ziele des Lernens, beeinträchtigte und beeinträchtigende Lebensverhältnisse sowie institutionelle Rahmenbedingungen von Bildung und Erziehung ab. Insofern ist Behinderung als kontextbedingtes Figur-Hintergrund-Phänomen zu fassen, das an verschiedene Deutungs- und Handlungsmuster gebunden ist und immer nur im Licht der jeweiligen ‚Optik‘ und der mit ihr gekoppelten sozialen Praktiken erscheint“ (Dederich, 2016a, S. 107).

So uneinheitlich das Verständnis von Behinderung in und zwischen den verschiedenen involvierten Fachdisziplinen auch sein mag, zeigt sich in ihm doch eine verbindende Tendenz dahingehend, dass mit Behinderung immer wieder „Negativphänomene“ menschlichen Daseins“ (Lindmeier, 1993, S. 22) verknüpft werden (vgl. Dederich,

¹ Grundsätzlich ist zwischen Beeinträchtigung und Behinderung zu unterscheiden. Während Beeinträchtigungen als Disposition an Personen gebunden sind, ergibt sich Behinderung aus *den* gesellschaftlichen Reaktionen auf eben diese Beeinträchtigungen (vgl. Hermes, 2006, S. 15f.). In diesem Sinne stellt die UN-Behindertenrechtskonvention in Art. 1 in diesem Zusammenhang fest: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018, S. 8). Demzufolge ist Beeinträchtigung an die Konstitution eines Menschen gebunden, während Behinderung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und sozialer Gegebenheiten zu erklären ist. Mit Hollenweger heißt das: „Behinderungen‘ sind deshalb in erster Linie das Ergebnis von Beziehungen und keine Eigenschaften von Menschen. Menschen werden dann zu ‚Behinderten‘, wenn sie in einer Mehrzahl von Beziehungen so wahrgenommen und behandelt werden“ (Hollenweger, 2006, S. 39). Beim Lesen des vorliegenden Beitrages ist zu berücksichtigen, dass sowohl in der Fachliteratur als auch in Diskussionen, die sich mit Behinderung befassen, eine Trennung von Beeinträchtigung und Behinderung im dargestellten Sinne keineswegs einheitlich vorgenommen wird – vielmehr wird Behinderung immer wieder auch an die Person gebunden.

² Im Hinblick auf eine Klärung *des* Behinderungsbegriffes kommt erschwerend hinzu, dass in schulischen Zusammenhängen „statt des Begriffs ‚Behinderung‘ vorwiegend der Begriff ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ als zentrale Zuweisungskategorie verwendet [wird] [...], daneben auch die Begriffe ‚Benachteiligung‘, ‚Beeinträchtigung‘ und ‚besondere Bedürfnisse‘“ (Textor, 2015, S. 22).

2016a, S. 107). Ein derart negativ orientiertes Begriffsverständnis korrespondiert mit der allgemeinen Ansicht, dass Behinderung mit Attributkategorien wie „schwach“, „passiv“, „abhängig“, „unselbständig“ und „hilfsbedürftig“ (Köbsell, 2007, S. 32) einhergeht. Dabei wird nicht nur im allgemeinen Verständnis, sondern auch in wissenschaftlichen Diskursen zum Behinderungsbegriff kategorisierend ein bipolares Denkmuster zugrunde gelegt, mit dem mittels Zuschreibungsprozessen ein Vorhandensein eines Antagonismus „Behinderte/Nichtbehinderte“ (vgl. Dannenbeck, 2015, S. 239) – bzw. in schulischen Zusammenhängen „Förderbedarf/kein Förderbedarf“ (vgl. Textor, 2015, S. 22) – festgeschrieben wird. Mit Budde lässt sich in diesem Zusammenhang feststellen, dass ein derartiges bipolares Verständnis dazu beiträgt, dass

„die Differenz zwischen ‚Behinderten‘ und ‚Nicht-Behinderten‘ [...] durch sonderpädagogische Förderangebote institutionell mit aufrechterhalten [wird]. Die Bemühungen um Förderung gehen auf diese Weise mit problematischen Etikettierungen einher“ (Budde, 2018, S. 52).

Das, was aus wissenschaftlicher Perspektive unter Behinderung zu verstehen ist, wird auf der Grundlage (disziplinrelevanter) Bezugskategorien und durch die Einbettung in (fachspezifische) Rahmentheorien formuliert (vgl. Sasse & Moser, 2016, S. 140ff.). Dabei sind die persönlichen Erfahrungen und (emotionalen) Beziehungen im Hinblick auf Behinderung und/oder beeinträchtigte Menschen, die Wissenschaftler*innen mitbringen, nicht zu vernachlässigen – auch sie spielen eine wichtige Rolle, wenn es um Auseinandersetzungen zum Verständnis von Behinderung geht. Auch wenn sich (nicht-beeinträchtigte) Wissenschaftler*innen langjährig mit dem Phänomen „Behinderung“ auseinandersetzen, so wird im Hinblick auf ihre wissenschaftlichen Inhalte ihre eigene Beziehung zum Thema „Behinderung“ bzw. zu beeinträchtigten Menschen wirksam, zumal Behinderung bei nichtbeeinträchtigten Menschen häufig mit Angst und Distanzbestrebungen (es sind ja „zum Glück“ die anderen) besetzt ist (vgl. Exner, im Druck). Dies hat unweigerlich auch Auswirkungen auf Forschungsinhalte; somit ist die Sicht auf Behinderung immer auch in vielerlei Hinsicht persönlich interessenorientiert. Das heißt: Das, was ich als Behinderung begreife, konstruiere ich auf der Grundlage meiner persönlichen Voraussetzungen (vgl. z.B. Jeltsch-Schudel, 1993, S. 40f.), unter besonderer Berücksichtigung meiner jeweiligen Forschungsfrage im Rahmen ausgewählter Bezugstheorien.

Neben dem Bemühen, das Phänomen „Behinderung“ zu klären, gibt es in der Erziehungswissenschaft eine Auseinandersetzung darüber, ob es in der Pädagogik überhaupt eines Behinderungsbegriffes bedarf. Dederich konstatiert in diesem Sinne: „Bis heute besteht keine Einhelligkeit darüber, ob ein pädagogischer Behinderungsbegriff notwendig ist und wie dieser Begriff definiert und theoretisch unterbaut sein könnte“ (Dederich, 2009, S. 16). Das Anzweifeln der Notwendigkeit eines Behinderungsbegriffes in pädagogischen Kontexten wird nachvollziehbar, wenn bedacht wird, dass z.B. Inklusionspädagogik – wie an anderer Stelle noch ausgeführt wird – den Anspruch erhebt, auf Kategorisierungen zu verzichten. Weitere Versuche, der als stigmatisierend und diskriminierend erkannten Wirkung des Behinderungsbegriffes zu begegnen und entsprechende Sichtweisen herbeizuführen, zeigen sich darin, dass mit Begriffsumbenennungen gearbeitet wird, was zur Folge hat, dass zum einen das Begriffs-Wirrwarr hinsichtlich des Phänomens „Behinderung“ vergrößert wird und zum anderen zu diskutierende Sachverhalte verschleiert werden. Mit Biewer formuliert heißt das:

„Gegenwärtig ist ein breites Spektrum von Begriffen in Verwendung, das kategoriale Festlegungen zwar umschreibt, aber die bisherigen Behinderungskategorien nicht sinnvoll ersetzt. Dass ‚herausforderndes Verhalten‘ weniger stigmatisierend wirkt als ‚verhaltensgestört‘, oder die Zuschreibung einer Lernschwierigkeit weniger abwertend ist als die Zuordnung einer geistigen Behinderung ist evident. Problematisch an der Substitution von Einzelbegriffen ist, dass sie sich nur allzu oft keinem konsistenten Begriffssystem zuordnen

lassen und Missverständnissen im öffentlichen wie im fachlichen Diskurs Tür und Tor öffnen“ (Biewer, 2010, S. 73).

Zugespitzt konstatieren Barsch und Bendokat in diesem Zusammenhang für die Heilpädagogik, dass in ihr

„die Diskussion um den Begriff ‚Behinderung‘, mit dem offenkundig niemand glücklich sein zu dürfen glaubt (außer vielleicht Menschen mit Behinderungen selbst) [...] extrem viel Raum ein[nimmt]. Das Ziel des Diskurses ist eindeutig: Die Kunst des Schön- bzw. Umden-heißen-Brei-Herumredens zur Perfektion zu bringen. Klare Worte sind verpönt, weil angeblich diskriminierend“ (Barsch & Bendokat, 2002, S. 451).

Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass Behinderung als Kategorie – wie immer sie festgelegt wird – in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft grundsätzlich vor dem Hintergrund (persönlicher) Forscher*inneninteressen und der Einbindung in (fachspezifische) Theoriebezüge konstruiert und als betroffen geltenden Personen(-gruppen) zugeschrieben wird.

4 Der Anspruch der Inklusiven Pädagogik und die Chimäre der Abwesenheit von Kategorien

Im Weiteren wird das Verhältnis von inklusiver Pädagogik zu Kategorien – insbesondere zu der Kategorie „Behinderung“ – dargestellt, um sodann auf daraus resultierende Problemzusammenhänge und Widersprüche einzugehen.

Vorab stellt sich die Frage: Was will inklusive Pädagogik, auf welchen grundsätzlichen Prinzipien beruhen ihre Konzepte? Grundlage inklusiver Pädagogik ist die Leitidee „Inklusion“,³ die sich spätestens mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Hinblick auf Bildung und Erziehung beeinträchtigter Menschen manifestiert hat. Dabei versteht sich inklusive Pädagogik als Pädagogik, die auf Vielfalt und Heterogenität ausgerichtet ist. Nach Boban und Hinz geht es im Rahmen der Leitidee „Inklusion“ unter anderem um

„das Zusammendenken aller Aspekte von Heterogenität und Vielfalt, seien es Fähigkeiten, soziale Hintergründe, sprachliche, ethnische und kulturelle Herkunft, Geschlechterrollen, philosophische Orientierungen oder physische Bedingungen“ (Boban & Hinz, 2009, S. 33).

In diesem Sinne thematisiert Wocken im Hinblick auf Inklusionsdiskurse „ein weites Adressatenverständnis“, das dadurch gekennzeichnet ist, dass

„[...] alle Personengruppen adressiert [werden], die von Diskriminierung, Benachteiligung und sozialer Exklusion betroffen oder bedroht sind. Als bedeutsame Diversitätsmerkmale werden neben den klassischen Kategorien Behinderung, Geschlecht, Rasse und soziale Klasse etwa auch die Differenzklassen Armut, Kultur, Sprache, Migration, Nationalität unter inklusiven Aspekten thematisiert“ (Wocken, 2019, S. 35).

Dabei soll gleichzeitig auf die Gegenüberstellung gruppenbezogener Kategorien verzichtet werden. Hinz konstatiert hinsichtlich dieses Ansinnens mit gleichzeitigem Verweis auf ein Problem, das sich damit verbindet:

„Da Inklusion u.a. den Anspruch erhebt, für pädagogische Fragestellungen tradierte Kategorisierungen in verschiedene Gruppen durch die Idee eines untrennbaren Spektrums individueller Unterschiedlichkeit zu ersetzen, werden hier alle gruppenbezogenen Zuschrei-

³ Die Leitidee „Inklusion“ betreffend zeigt sich, dass eine Übereinkunft „darüber, was Inklusion denn eigentlich sei oder zumindest sein sollte, [...] allerdings ausgerechnet innerhalb der pädagogischen Profession noch immer in weiter Ferne [liegt]“ (Brodkorb, 2014, S. 422; vgl. auch Singer, 2018, S. 45ff.). Schon 2004 stellt Hinz eine „bereits beginnende Verunklarung des Begriffs Inklusion“ (Hinz, 2004, S. 42) fest. Dabei ist der Inklusionsbegriff jedoch in der Regel mit einer positiven Begriffsbesetzung versehen (vgl. Stöger & Ziegler, 2013, S. 7).

bungen obsolet. Die auch in der Integration verbreitete und schon durch die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs provozierte ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (Hinz 2004a) über Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen als zwei abgrenzbare Gruppierungen ist ein prominentes Beispiel, jedoch werden auch andere dichotome Vorstellungen wie Deutsche und Ausländer und selbst Mädchen und Jungen mit diesem Blickwinkel problematisch. Wenn nun aber andererseits keine Gruppen mehr benannt werden, die in spezifischer Weise mit Barrieren konfrontiert sind, stellt sich die Problematik, nicht mehr klären zu können, wen Inklusion im Fokus hat – es sei denn, unspezifisch: alle“ (Hinz, 2009, S. 172f.).

Demnach geht es *der* inklusiven Pädagogik darum, eine ausgeprägte individualisierende Perspektive auf das Subjekt einzunehmen, ohne dabei für es aus personengebundenen Merkmalen kategorisierende Gruppenzugehörigkeiten abzuleiten. Das heißt nach Hinz: Inklusiv Pädagogik „geht von einem dialektischen Verständnis von Gleichheit und Differenz aus und folgert daraus das Primat von Gemeinsamkeit bei individueller Verschiedenheit“ (Hinz, 2004, S. 60). Demnach wird inklusive Pädagogik „als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat“ (Hinz, 2002, S. 357), verstanden. Inklusiv Pädagogik tritt somit mit dem Anspruch an, „das Ganze in seiner Verschiedenheit in den Mittelpunkt“ (Tervooren & Pfaff, 2018, S. 31) zu stellen; damit ist sie nach Textor „eine Pädagogik für alle Schülerinnen und Schüler und gerade keine Sonderpädagogik“ (Textor, 2015, S. 30).

Mit der Leitidee „Inklusion“ hat gleichzeitig eine verstärkte Diskussion über die Relevanz und Handhabung von Kategorien im Rahmen inklusiver Pädagogik begonnen. So konstatiert Hinz im Hinblick auf das Verhältnis von inklusiver Pädagogik und Kategorien:

„Inklusive Pädagogik nimmt eine äußerst kritische Position zu allen administrativen Prozessen von Etikettierung ein, denn sie hält sie für einen Ausdruck von Diskriminierung, der die Teilhabe am öffentlichen Leben mindert; so lehnt sie neben individuellen Curricula auch Begriffe wie ‚Lernstörung‘ und ‚geistige Behinderung‘ ab und strebt ein ‚schooling without labels‘ (vgl. BIKLEN 1992) an“ (Hinz, 2002, S. 358).

Insofern erscheint es beinahe folgerichtig, wenn Rödler feststellt, dass „[...] es Vertreterinnen und Vertreter der *Inklusiven Pädagogik* [gibt], die jegliches Benennen von gruppenbezogenen Problemen ablehnen“ (Rödler, 2011).

Ein Verzicht auf etikettierende Kategorisierungen soll erreicht werden, indem – mit Fokussierung auf Vielfalt und Heterogenität – eine Vielzahl unterschiedlicher Differenzmerkmale herangezogen wird. Bei genauerer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass – wie andere Wissenschaftsdisziplinen (siehe Kap. 2) – auch inklusive Pädagogik, trotz anderslautender Ansprüche, nicht ohne personen- bzw. gruppenbezogene Kategorien bzw. Kategorisierungen auskommt. Dabei wird – wie auch Schlee ausführt – gleichzeitig unterschlagen, dass „ohne Kategorien [...] sich Vielfalt und Heterogenität gar nicht wahrnehmen [ließen]“ (Schlee, 2012, S. 112). Schon die oben von Boban und Hinz (2009) sowie von Wocken (2019) vorgenommenen Aufzählungen von Differenzmerkmalen verweisen auf grundsätzlich kategorisierende Denkmuster, auch wenn darauf hingewiesen wird, dass all die genannten Aspekte in ihren Verschränkungen Berücksichtigung finden müssen – letztendlich bleibt es bei der Benennung und einem Rückgriff auf (personenbezogene) Kategorien.

Ein anderes Beispiel für das Verhaftetbleiben in kategoriebezogenen Denkmustern, also in der Unterlassung einer erforderlich gewordenen Anpassung oder eines Wechsels der zugrunde gelegten Kategorien, lässt sich anhand der bekannten Abbildung, die das Verständnis von Exklusion, Integration und Inklusion hinsichtlich der Unterschiedlichkeiten verdeutlichen soll, zeigen (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite).



Abbildung 1: Unterscheidung von Exklusion, Integration und Inklusion (Aktion Mensch, o.J.)

Ein erster Blick auf die drei hier vorgestellten Schaubilder offenbart sofort den unterschiedlichen Charakter des Dargestellten, von Exklusion und Integration einerseits und Inklusion andererseits: Im ersten Fall wird eine geringe Teilmenge des Gesamten exkludiert oder integriert. Im Fall der Inklusion ist eine Gesamtmenge zu betrachten, die aus einer Vielzahl unterschiedlicher Teile besteht. Das bedeutet, dass die Gesamtmenge des Inklusionsbildes sich signifikant anders zusammensetzt als die Gesamtmenge des Exklusions- und des Integrationsbildes. Damit geht einher, dass die Teile im Inklusionsbild abweichend von denen in den beiden anderen Bildern individualisiert definiert sein müssen. In der Darstellung von Inklusion zeigt sich jedoch, dass mit der gemischten Anordnung von Punkten mit unterschiedlichen Farben kein individualisierender, sondern ein kategorisierender Blick verbunden ist. Da jede Farbe – Kategorie – mehrmals in dem Kreis – z.B. in einer Schule – vorhanden ist, handelt es sich hier um eine bunte Anordnung einiger vorgegebener Kategorien. Hingegen müsste eine Darstellung einer individualisierenden Perspektive – z.B. auf Schüler*innen – eine Anzahl an unterschiedlichen Farben enthalten, die gleich der Anzahl der im Kreis vorhandenen Punkte ist.

Das unklare Verhältnis zur Notwendigkeit von personenbezogenen Kategorien in der inklusiven Pädagogik lässt sich unter anderem damit erklären, dass hier Inklusionsdiskurse „weitgehend ohne systematische gesellschaftstheoretische Reflexion idealistisch-appellativ geführt“ (Kluge et al., 2015, S. 11; vgl. auch Singer, 2015, S. 67ff.) werden – das heißt, dass „die strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen einschließlich ihrer Selektionsprinzipien“ nicht infrage gestellt werden (Kluge et al., 2015, S. 10). So wird zwar z.B. immer wieder „die Unvereinbarkeit von Bildungsstandards und Inklusion“ (Eder, 2019) betont; doch gleichzeitig unterbleibt eine Diskussion darüber, wie Schule ohne Bildungsstandards – also Leistungskategorien – ihren gesellschaftlichen Aufträgen im Hinblick auf ihre Allokations- und Enkulturationsfunktion nachkommen soll und wie gegebenenfalls bei Verzicht auf derartige Standards Kompatibilität zu allgemeinen gesellschaftlichen Anforderungen – z.B. in ökonomischen Zusammenhängen – herzustellen ist. Auch bleibt im Unklaren, wie sich *kategorienbefreite* Schüler*innen im späteren Erwachsenenalter in kategorienausgerichteten Lebenszusammenhängen zurechtfinden sollen.

Doch nicht nur die ablehnende Haltung im Hinblick auf personengebundene Kategorien bringt in vielerlei Hinsicht Klärungsbedarf mit sich; sondern auch auf die Frage, wie vor dem Hintergrund der Ablehnung von gruppenbezogenen Kategorisierungen Aspekte wie Anderssein und Fremdheit für das Subjekt lokalisierbar und verhaltensrelevant werden (können), geben Theoriediskurse der inklusiven Pädagogik keine befriedigenden Antworten. Angesichts dessen, dass – wie Singer konstatiert – von Seiten inklusiver Pädagogik „individuelle Verschiedenheiten zwischen Menschen“ grundsätzlich anerkannt werden, die jedoch „[...] alle unter das Primat der Gemeinsamkeit [fallen]“ und damit „[...] alle aufgehoben [sind] in einer heterogenen oder inklusiven Gruppe, in der es keine anderen kollektiven Gruppen und Gruppenzugehörigkeiten mehr gibt“ (Singer, 2015,

S. 58), verliert das Individuum die Möglichkeiten, sich in Abgrenzung zu anderen zu erkennen und sich durch Gruppenzugehörigkeit – z.B. zu einer Peergroup – dazugehörig zu fühlen. Durch die Fokussierung auf die heterogene Gruppe verliert inklusive Pädagogik den Blick für intersubjektive Beziehungen, die gegebenenfalls auch Auseinandersetzungspotenzial aufgrund des jeweiligen Andersseins mit sich bringen – z.B. in der Begegnung beeinträchtigter und nichtbeeinträchtigter Menschen (vgl. Singer, 2018, S. 26). Das heißt, wie Singer konstatiert: Sie vernachlässigt,

„dass [...] Kategorien jeweils eine *spezifische* Bedeutung für die Wahrnehmung von sich und Anderen und für das Verhältnis zwischen Ich und Anderen haben können [...]. Der Maßstab der Wahrnehmung soll sich dahingehend verschieben, dass spezifische Merkmale wie das einer Behinderung keinerlei Bedeutung mehr haben. Das einzig zulässige Raster unserer Wahrnehmung soll nur noch der allgemeine Maßstab der individuellen Verschiedenheit sein, der noch dazu zur neuen Normalität ausgerufen wird“ (Singer, 2018, S. 26).

Damit wird gleichzeitig ausgeblendet, dass das Individuum notwendigerweise zur Unterscheidung von Anderen auf Differenzmerkmale – also Kategorien – angewiesen ist, um die eigene Identität in Abgrenzung zu Anderen herstellen, beschreiben und in die eigene Identitätsbildung integrieren zu können (vgl. Schick, 2012, S. 272f.). Mit Klaufuß formuliert heißt das: „Zum ‚Ich‘ kann man nur in Abgrenzung zum ‚Du‘ werden“ (Klaufuß, 2009, S. 6), und dafür bedarf es personenbezogener Erkennungsmerkmale, was letztendlich auf das Erkennen von unterschiedlichen Kategorien hinausläuft.

5 Behinderung als Kategorie in der inklusiven Pädagogik

Trotz anderslautender Ansprüche (siehe Kap. 4) ist der Inklusionsbegriff in Diskursen der inklusiven Pädagogik „sehr eng mit der Kategorie Behinderung verbunden“ (Tervooren & Pfaff, 2018, S. 31; vgl. auch Allemann-Ghionda, 2015, S. 171; Georgi, 2015, S. 26; Wocken, 2019, S. 35). Dabei „fügen sich pädagogisch ausgerichtete inklusionsorientierte Forschungsperspektiven allzu bereitwillig der vorausgesetzten binären Logik *behindert – nicht behindert*“ (Dannenbeck, 2015, S. 239; Hervorh. i.O.), wodurch das Merkmal „Behinderung“ bzw. „Förderbedarf“ zum zentralen Personenmerkmal wird, wenn es um die Identifizierung derjenigen geht, die als Adressat*innen von Inklusion herangezogen werden. Demnach sind Inklusionsdiskurse, die hauptsächlich auf Behinderung ausgerichtet sind, darauf angewiesen, die zentrale Bezugskategorie „Behinderung“ bzw. „behinderte Menschen“ im Vorfeld zu bestimmen.

Gleichzeitig heißt das jedoch, dass – wenn davon ausgegangen wird, dass Behinderung im Rahmen von gesellschaftlichen und sozialen Zuschreibungsprozessen entsteht – die vorangehenden Definitionspraktiken stigmatisierende⁴ Wirkung in Bezug auf beeinträchtigte Menschen entfalten, da sie auch immer als gesellschaftliche Bedingungen und somit soziales Geschehen zu betrachten sind (vgl. Exner, 2018, S. 77). In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben: „Behinderung unterscheidet sich von Nichtbehinderung“ (Weisser, 2005, S. 16) und kann somit auch nur „im Unterschied zu Nichtbehinderung beschrieben werden“ (Weisser, 2005, S. 17). Folglich wird auch in der Forschung, die auf inklusive Pädagogik ausgerichtet ist, im Rahmen einer Begriffsbestimmung nicht nur die Kategorie „Behinderung“ festgelegt, sondern gleichzeitig auch immer „Nichtbehinderung“ als Ausschlusskategorie (siehe Kap. 1). Vor diesem Hintergrund wird im Rahmen von Diskursen zur inklusiven Pädagogik die Kategorie „Behinderung“ in Abgrenzung zur Kategorie „Nichtbehinderung“ permanent (re-)produziert. So wird dem von Seiten inklusiver Pädagogik formulierten Anspruch, auf etikettierende Kategorisierung zu verzichten (siehe Kap. 4), in eklatanter Weise widersprochen; zudem

⁴ Stigmatisierung meint: „Ein singuläres Attribut wird zur Charakterisierung von Personen herangezogen und determiniert die Form ihrer sozialen Integration, so daß alle anderen Eigenschaften hinter diesem verschwinden“ (Bendel, 1999, S. 304).

wird die kritisch betrachtete „Zwei-Gruppen-Theorie“ (siehe Kap. 4) nicht beseitigt, sondern eher noch manifestiert.

Des Weiteren lässt sich in diesem Zusammenhang mit Dannenbeck feststellen:

„Eine weitere Konsequenz aus dem theoretisch unterreflektierten Festhalten an der binären Unterscheidung von *behindert* – *nicht behindert* auch durch Teile der Inklusionsforschung [...] ist die Isolierung der Differenzkategorie Behinderung von allen anderen gesellschaftlich wirkmächtigen Differenzkategorien, insbesondere kultureller und sozio-ökonomischer Art“ (Dannenbeck, 2015, S. 240; Hervorh. i.O.).

Das heißt: Dadurch, dass Behinderung zum zentralen Wahrnehmungsmerkmal wird, gehen alle anderen Personenmerkmale, die gleichermaßen relevant für beeinträchtigte Personen sind, verloren. Ein *ganzheitlicher Blick* – wie er von Seiten inklusiver Pädagogik eingefordert wird (siehe Kap. 4) – z.B. auf die Bedarfe beeinträchtigter Schüler*innen bleibt damit verstellt.

Gleichzeitig läuft inklusive Pädagogik – „angesichts der absoluten Dominanz sonderpädagogischer Beiträge im Inklusionsdiskurs“ (Dammer, 2015, S. 23) – Gefahr, sich im Hinblick auf Behinderung eine Art Sondervokabular zu eigen zu machen und dabei sonderpädagogische Kategorienvorgaben zu stabilisieren, so z.B., wenn individuelle Unterstützungsbedarfe von Schüler*innen hauptsächlich entlang der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (vgl. Opp, 2016, S. 149) thematisiert werden. Auch in diesem Zusammenhang zeigt inklusive Pädagogik eine gewisse Inkonsequenz, wenn es um den Anspruch geht, keine Sonderpädagogik sein zu wollen (siehe Kap. 4).

Mit der Festlegung von Behinderung als Kategorie im Rahmen inklusiver Pädagogik ist auch immer die Machtfrage – hier die Frage von Definitionsmacht – verbunden, denn – um es mit Greiffenhagen zu sagen – „wer die Dinge benennt, beherrscht sie. Definitionen schaffen ‚Realitäten‘. Wer definiert, greift aus der Fülle möglicher Aspekte einen heraus, natürlich denjenigen, der ihm wichtig erscheint“ (Greiffenhagen, 1980, S. 12). Dies muss im Hinblick auf das Forschungsfeld inklusiver Pädagogik insofern als problematisch betrachtet werden, als diese Forschungsrichtung – wie nahezu alle Fachdisziplinen, in deren Themenzentrum Behinderung steht (mit Ausnahme der Disability Studies; vgl. Dederich, 2016b, S. 387) – von nichtbeeinträchtigten Wissenschaftler*innen und deren Forschungsinteressen dominiert wird. So lässt sich die von Kellermann auf die Behindertenpädagogik bezogene Feststellung: „Lehrbücher, wissenschaftliche Artikel usw. zum Thema Behinderung werden in erster Linie von *nicht* betroffenen Menschen verfasst“ (Kellermann, 2012, S. 2; Hervorh. i.O.), ohne Weiteres auf *die* inklusive Pädagogik übertragen.

Man stelle sich vor, ein derartig ungleiches Machtverhältnis zwischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen würde von Männern versucht, zu Ungunsten von Wissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung⁵ zu etablieren, und dabei wollten zugleich Wissenschaftler nicht nur festlegen, was Frauen ausmacht, sondern wollten darüber hinaus auch deren Probleme lösen – der Aufschrei unter Wissenschaftlerinnen – und wohl auch einiger Wissenschaftler – wäre groß. Hingegen wird der Status quo, dass die Perspektive beeinträchtigter Menschen in wissenschaftlichen Diskursen *der* inklusiven Pädagogik in der Regel nicht vorkommt, nicht weiter thematisiert – sie ist ein allseits akzeptierter Normalzustand. Somit „kommen Menschen mit Behinderung sogar in der Inklusionsdebatte selbst kaum zu Wort oder werden in öffentlichen [und wissenschaftlichen; K.E.] Diskussionen mitunter als Feigenblatt missbraucht“ (Burchardt, 2015, S. 7). Letztendlich zeigt sich, dass auch im Rahmen inklusiver Pädagogik Behinderung „aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft“ (Raab, 2012, S. 70) thematisiert wird.

⁵ In wissenschaftlichen Einrichtungen der Frauen- und Geschlechterforschung sind heute in der Regel hauptsächlich Wissenschaftlerinnen tätig (vgl. z.B. Technische Universität Berlin, 2022; Universität Bielefeld, 2022; Universität Kassel, 2022).

6 Fazit und mögliche Konsequenzen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Bildungs- und Erziehungswissenschaften – wie jegliche Wissenschaft – zur Feststellung ihrer inhaltlichen Zuständigkeiten und ihrer dementsprechenden Forschungsinteressen existenziell auf (gruppenbezogene) Kategorien bzw. Kategorisierungen angewiesen sind. Dies gilt grundsätzlich auch für Forschung, die auf inklusive Pädagogik ausgerichtet ist.

Es wurde deutlich gemacht, dass auf Seiten *der* inklusiven Pädagogik der Verzicht auf gruppenbezogene Zuschreibungen und damit auf bipolare Kategorisierungen von zentraler Relevanz ist, wenn es um die Klärung des Verständnisses von Inklusion geht. So soll aus dieser Perspektive mit Bezugnahme auf das Primat der Gemeinsamkeit bei individueller Unterschiedlichkeit unter anderem auf die Zuschreibung behindert/nicht-behindert verzichtet und stattdessen ein multidimensionaler Blick auf Individuen eingenommen werden. Trotz derartiger Anliegen zeigt jedoch die Diskurspraxis inklusiver Pädagogik, dass hier – neben weiteren Widersprüchen im Hinblick auf die formulierten Ansprüche – einige wichtige wissenschaftliche Handwerksregeln im Hinblick auf Kategorien nicht angemessen befolgt werden und dabei das Gegensatzpaar „behindert/nichtbehindert“ fortwährend unreflektiert (re-)produziert und damit gleichzeitig die aus inklusionspädagogischer Perspektive kritisierte „Zwei-Gruppen-Theorie“ manifestiert wird. Dabei zeigt sich, dass die Perspektiven der von Behinderung betroffenen Menschen in den entsprechenden Diskussionen in der Regel keine Berücksichtigung finden.

Vor dem Hintergrund dieser Sachverhalte stellt sich die Frage, welche möglichen Konsequenzen die Bildungs- und Erziehungswissenschaften und insbesondere die Forschung, die auf inklusive Pädagogik ausgerichtet ist, ziehen können. Angesichts der zentralen Relevanz von Kategorien für die Wissenschaft kann es sicher nicht darum gehen, eine Bezugnahme auf sie grundsätzlich infrage zu stellen. Vielmehr ist es notwendig, Kategorisierungen – auch gruppenbezogene – als grundlegendes Prinzip gesellschaftlicher und sozialer Ordnung sowie im Hinblick auf menschliches Handeln anzuerkennen und dabei einen *relationalen Blick* für Kategorien zu entwickeln. Demzufolge geht es mit Dannenbeck und Dorrance auch immer darum,

„sich der Dynamik der sozialen und gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse von Differenz(en) zu stellen. Anerkennung von Vielfalt ist die eine Seite der Medaille, die Dekonstruktion von Differenzsetzungen ist deren Kehrseite. Denn Heterogenität ist nicht einfach da, sondern wird durch praktisches Handeln, durch Unterscheidung, Differenzierung und Kategorisierung immer auch erst hergestellt. Letzteres erfolgt über die machtvolle Durchsetzung von Lesarten, die es erforderlich macht, sich der Analyse der Machtprozesse, die den Kampf um die Bedeutung von bestimmten Differenz(en) (und deren Wechselwirkung) maßgeblich bestimmen, zu stellen“ (Dannenbeck & Dorrance, 2009).

In diesem Sinne weist Ziemen darauf hin, dass reflexive Prozesse, die

„sich der komplexen Wirklichkeit stellen, [...] stets mehrere Theorieebenen einschließlich kritischer gesellschaftlicher Analysen berücksichtigen [müssen], so z.B. Fragen danach, wie Differenz in Schule konstruiert wird; wie Klassifikationen entstehen; warum Differenzkonstruktionen Bestand haben und welche Auswirkungen sich dadurch auf das jeweilige Feld oder die Menschen ergeben“ (Ziemen, 2019, S. 102).

Vor diesem Hintergrund darf auch Behinderung als (gruppenbezogene) Kategorie nicht verleugnet oder durch Begriffskosmetik kaschiert werden. Vielmehr geht es darum, Behinderung als komplexes, relationales Thema zu begreifen, zu bearbeiten und kritische Auseinandersetzungen dazu zu führen, welches Verständnis von Behinderung auf wen zu welchem Zweck angewandt wird, wie dieses zustande kommt, welches (individuelle) Interesse mit ihm verbunden ist u.a.m. Das heißt, gleichzeitig ist im Hinblick auf Behinderung anzuerkennen, dass „[...] der Begriff eine von Kriterien abhängige Differenz

[markiert] und somit eine an verschiedene Kontexte gebundene Kategorie, die eine Relation anzeigt“ (Dederich, 2009, S. 15), die in all ihren wechselseitigen Bezügen kritisch zu thematisieren ist. Dabei geht es gleichzeitig darum, betroffene Personen(-gruppen) nicht allein über die Kategorien Beeinträchtigung oder/und Behinderung wahrzunehmen und zu thematisieren, sondern – im Sinne eines *ganzheitlichen Blickes* – alle personenrelevanten Merkmale und damit auch die jeweils relevanten aktuellen (z.B. Kind, Sohn oder Tochter, Klassenkamerad*in) und potenziellen (z.B. erwachsene Frau, Ehemann, Arbeitnehmer*in) sozialen Rollen in die jeweiligen Betrachtungen einzubeziehen. Mit einer derartigen umfänglichen Reflexion verbindet sich gleichzeitig die Notwendigkeit, dass mit Behinderung befasste Wissenschaftler*innen ihre eigene (emotionale) Beziehung für die Zuschreibung und das Verständnis von Beeinträchtigung und Behinderung als relevant begreifen und selbstkritisch reflektieren (vgl. Exner, im Druck).

Darüber hinaus geht es zu guter Letzt – vor dem Hintergrund, dass beeinträchtigte Menschen in pädagogischen Fachdiskursen, die mit der Kategorie Behinderung befasst sind, so gut wie gar nicht zu Wort kommen und diese von nichtbeeinträchtigten Fachleuten dominiert werden – darum, dass beeinträchtigte Menschen ihre Positionen in Fachauseinandersetzungen aktiv einbringen können. Mit anderen Worten heißt das, es geht unter anderem darum,

„behinderte Menschen als Wissenschaftler und Wissenschaftlerin zu fördern. Was Behinderung ist und welche wissenschaftlichen Fragen im Zusammenhang mit Behinderung bearbeitet werden, soll nicht mehr allein durch Nichtbehinderte bestimmt werden“ (Degener, 2003, S. 24).

Diese Feststellung Degeners weist darauf hin, dass es in erster Linie nicht so sehr darum geht, *ob* Kategorien – so z.B. die der Behinderung – angewandt werden, sondern vielmehr um die Klärung der Frage, *wer welche Kategorien* vor dem Hintergrund *welchen Interesses* zu *welchem Zweck* auf *wen oder was* bezogen anwendet.

Literatur und Internetquellen

- Aktion Mensch. (o.J.). *Was ist Inklusion?* <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion>
- Allemann-Ghionda, C. (2015). Diversität und Inklusion: sektorielle Diskurse entgrenzen – Komplexität erfassen. *EWE – Erwägen, Wissen, Ethik*, 26 (2), 170–173.
- Barsch, S. & Bendokat, T. (2002). Political Correctness in der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (11), 451–455.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.). (2018). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen.
- Bendel, K. (1999). Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren: Zur sozialen Konstruktion einer Lebenslage. *Zeitschrift für Soziologie*, 28 (4), 301–310. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-1999-0404>
- Bernhard, A. (2018). Bildung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 132–148). Beltz Juventa.
- Bernhard, A., Rothermel, L. & Rühle, M. (2018). Einleitung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 11–23). Beltz Juventa.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (2., durchges. Aufl.). Klinkhardt.

- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 29–36). Klinkhardt.
- Bracht, U. (2018). Lernen. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 167–183). Beltz Juventa.
- Breitling, A. (2017). *Weltgestaltung durch Sprache: Phänomenologie der sprachlichen Kreativität und der interkulturellen Kommunikation*. Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846760314>
- Brodkorb, M. (2014). Warum totale Inklusion unmöglich ist: Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (4), 422–447.
- Budde, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45–59). Barbara Budrich.
- Burchardt, M. (2015). Inklusion oder Emanzipation von Menschen mit Behinderung? Kritische Analyse des politisch propagierten Inklusionsmodells. *Forum Logopädie*, 29 (5), 6–10.
- Dammer, K.-H. (2015). Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik) (S. 21–39). Lang. https://doi.org/10.3726/267059_21
- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 235–247). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.19>
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion*, 4 (2).
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 15–39). Kohlhammer.
- Dederich, M. (2016a). Behinderung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erw. u. überarb. Aufl.) (S. 107–110). Kohlhammer.
- Dederich, M. (2016b). Disability Studies. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik: Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erw. u. überarb. Aufl.) (S. 285–387). Kohlhammer.
- Degener, T. (2003). „Behinderung neu denken“: Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland. In G. Hermes & S. Köbsell (Hrsg.), *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003* (S. 23–26). bifos. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2009-2-200>
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 57 (2), 200–219.
- Dempki, C. & Hermann, S. (2023). Diversitätssensible Nachwuchsförderung in der Lehrer*innenbildung. Die Bielefelder Frühjahrstagung und ihr „Herzstück“ – die Forschungswerkstätten. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 62–78. <https://doi.org/10.11576/pflb-6204>
- Eder, M. (2019). Die Unvereinbarkeit von Bildungsstandards und Inklusion. *Behindertenpädagogik*, 58 (2), 157–167.

- El Kassar, N. (2023). Epistemische Ungerechtigkeit in bildungswissenschaftlichen Kontexten. Einführende Überlegungen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 7–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6084>
- Endruweit, G. & Burzan, N. (2014). Ungleichheit, soziale. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarb. Aufl.) (S. 571–573). UVK utb. <https://doi.org/10.36198/9783838585666>
- Eschrich, K.-O. (2013). *Grundbegriffe der Physik: Eine Einführung in die Grundbegriffe der Physik, daraus einige weiterreichende Schlussfolgerungen, vorangestellt einführende metaphysische Begriffe* (3., korr. u. mit um zwei Absätzen erw. Aufl.). <http://www.ewald-gerth.de/Eschrich-Grundbegriffe-Physik.pdf>
- Exner, K. (2018). Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist – zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im Behindertenbereich. In M. Walm, T.H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 76–87). Klinkhardt.
- Exner, K. (im Druck). Differenz, Distanz und blinde Flecken – ein kritischer Blick auf Inklusionsdiskurse. In J. Geldner, W. Kilias, T. Kinne, M. Moll, A. Weidemann & S. Winter (Hrsg.), *Widerstreitendes Erzählen: Ambivalenzen der Sicht- und Sagarkeit im Kontext inklusionspädagogischer Ansprüche*. Springer.
- Felder, M. & Schneiders, K. (2016). *Inklusion kontrovers: Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wochenschau.
- Georgi, V.B. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (2), 25–27.
- Greiffenhagen, M. (1980). Einleitung. In M. Greiffenhagen (Hrsg.), *Kampf um Wörter? Politische Begriffe im Meinungsstreit* (S. 9–37). Carl Hanser.
- Hermes, G. (2006). Der Wissenschaftsansatz Disability Studies – neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In G. Hermes & E. Rohrmann (Hrsg.), „Nichts über uns – ohne uns!“ *Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (S. 15–30). AG Spak.
- Hetzel, M. (2012). Eine Herausforderung für das, was ist – Zum Begriff Kritik. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies: Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 21–29). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_2
- Heydemann, M. (1998). *Lernen von Kategorien*. Deutscher Universitäts-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97665-9>
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In A. Sander & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (5), 171–179.
- Hollenweger, J. (2006). Von sozialen Rollen zur Partizipation. Perspektiven eines neuen Verständnisses von Behinderungen. *Spektrum Freizeit*, 30 (2), 39–53.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe. Campus.
- Jeltsch-Schudel, B. (1993). Die einen und die andern – ihr und wir oder wer weiss, was für Behinderte gut ist? In C. Mürner & S. Schriber (Hrsg.), *Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung* (S. 39–50). Ed. SZH.
- Kaesler, D. & Koenig, M. (2014). Gesellschaft. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarb. Aufl.) (S. 152–154). UVK utb. <https://doi.org/10.36198/9783838585666>

- Kellermann, G. (2012). *Geschichte und Grundlagen der Disability Studies*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte?! Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 15.10.2012. <https://www.zedis-hamburg.de/index.php/downloads/pdf-der-ringvorlesungen/>
- Klauß, T. (2009). Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit: Eine Einleitung. In G. Dobsław & T. Klauß (Hrsg.), *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit: Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB am 14.11.2008 in Kassel* (S. 4–12). Deutsche Gesellschaft für Seelische Gesundheit bei Menschen mit Geistiger Behinderung.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (2015). Editorial. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (Jahrbuch für Pädagogik) (S. 9–17). Lang.
- Köbsell, S. (2007). Behinderung und Geschlecht – Versuch einer vorläufigen Bilanz aus Sicht der deutschen Behindertenbewegung. In J. Jacob & E. Wollrad (Hrsg.), *Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung* (Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung, Bd. 8) (S. 31–49). BIS.
- Kremer, A. (2018). Didaktik. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 184–198). Beltz Juventa.
- Kunert, H. (2018). Erziehung. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 124–131). Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. (1993). *Behinderung – Phänomen oder Faktum?* Klinkhardt.
- Moser, V. (2017). Historische Kontextualisierungen der Integrations- und Inklusionsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – empirische Zugänge* (S. 21–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bz9.4>
- Muckel, P. (2011). Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 333–352). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_15
- Opp, G. (2016). Sonderpädagogische Klassifizierungen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 146–150). Klinkhardt.
- Raab, H. (2012). Doing Feminism: Zum Bedeutungshorizont von Geschlecht und Heteronormativität in den Disability Studies. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies: Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 69–89). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_6
- Rödler, P. (2011). *Inklusion: Zur Politik und Pädagogik der Umsetzung einer Internationalen Übereinkunft*. https://www.rlp-forschung.de/public/people/Peter_Roedler_2/publications
- Sabner, H. (2014). Macht. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (3., völlig überarb. Aufl.) (S. 278–279). UVK utb. <https://doi.org/10.36198/9783838585666>
- Sasse, A. & Moser, V. (2016). Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 138–145). Klinkhardt.
- Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend: Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis*. Kohlhammer.

- Schlee, J. (2012). Was die Suche nach dem angemessenen Weg so schwierig macht: Anmerkungen zur Inklusionsdebatte. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V: Dokumentation* (S. 103–118). Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Singer, P. (2015). Theoretischer Anspruch und praktische Wirklichkeit des inklusiven Ansatzes im pädagogischen Diskurs. Zu Konsequenzen der normativen Einseitigkeit und des Umgangs mit Fremdheit. In R. Lelgemann, P. Singer & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 41–84). Kohlhammer.
- Singer, P. (2018). *Inklusion und Fremdheit: Abschied von einer pädagogischen Leitideologie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839442883>
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2013). Heterogenität und Inklusion im Unterricht. *Schulpädagogik heute*, 4 (7), 1–31.
- Technische Universität Berlin. (2022, 15. Juni). *Fakultät I – Geistes- und Bildungswissenschaften Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung. Mitarbeiter_innen*. https://www.zifg.tu-berlin.de/menue/mitarbeiter_innen/
- Tervooren, A. & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Barbara Budrich.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- Universität Bielefeld. (2022, 27. Juni). *Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung (IZG). Personen*. <https://www.uni-bielefeld.de/zwe/izg/ueber-uns/personen/>
- Universität Kassel. (2022). *IAG Frauen- und Geschlechterforschung. Mitglieder der IAG FG*. <https://www.uni-kassel.de/forschung/iag-frauen-und-geschlechterforschung/mitglieder-der-iag-fg>
- Waldmann, M.R. (2017). Kategorisierung und Wissenserwerb. In J. Müsseler & M. Rieger (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 357–399). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53898-8_11
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402979>
- Winkler, M. (2018). Pädagogisches Handeln. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik: Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 149–165). Beltz Juventa.
- Wocken, H. (2019). *Die AUCH-Inklusion: Die Idee der Inklusion und die Macht des Systems*. Feldhaus.
- Ziemen, K. (2019). Die Bedeutung von Kategorialanalysen in der Wissenschaft. In M. Dederich, S. Ellinger & D. Laubenstein (Hrsg.), *Sonderpädagogik als Erfahrungs- und Praxiswissenschaft. Geistes-, sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 97–107). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dtqn.8>

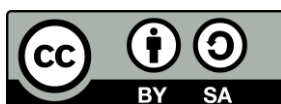
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Exner, K. (2023). Behinderung als Kategorie – mögliche Wirkungen und Widersprüche in der inklusiven Pädagogik. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (2), 13–28. <https://doi.org/10.11576/pflb-6202>

Online verfügbar: 03.02.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>