

Opp, Günther; Fingerle, Michael; Puhr, Kirsten

Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Lutz, Helma [Hrsg.]; Wenning, Norbert [Hrsg.]: *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske + Budrich 2001, S. 161-176*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-26078

10.25656/01:2607

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-26078>

<https://doi.org/10.25656/01:2607>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.)

Unterschiedlich verschieden
Differenz in der Erziehungswissenschaft

Leske + Budrich, Opladen 2001

Die erste Auflage dieses Band erschien 2001 im Verlag Leske + Budrich, Opladen (jetzt VS-Verlag, Wiesbaden) und hatte folgende ISBN:

ISBN 3-8100-2854-1

Diese Version des Textes wird von der Herausgeberin und dem Herausgeber verantwortet. Sie macht den Gesamttext mit allen Beiträgen des genannten Bandes durch eine Open-Access-Publikation frei zugänglich. Das Werk ist dennoch insgesamt und in seinen einzelnen Teilen urheberrechtlich geschützt. Das Gesamtwerk bzw. die Einzelbeiträge dürfen nur mit Zustimmung der jeweiligen Autorinnen bzw. Autoren vervielfältigt, übersetzt oder in anderer Weise außerhalb der Grenzen des Urheberrechts genutzt werden. Jede kommerzielle Nutzung ist ausgeschlossen.

Inhaltsverzeichnis

I	Einführungen.....	9
	Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten.....	11
	<i>Helma Lutz, Norbert Wenning</i>	
	Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen.....	25
	<i>Rita Casale</i>	
	Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive.....	47
	<i>Frank Hillebrandt</i>	
	Aspekte der angloamerikanischen pädagogischen Differenzdebatte: Überlegungen zur Kontextualisierung.....	71
	<i>Karin Amos</i>	
	Egalitäre Differenz in der Bildung.....	93
	<i>Annedore Prengel</i>	
II	Disziplintheoretische Zugänge zu Differenz.....	109
	Feministische Perspektiven auf „Differenz“ in Erziehungs- und Bildungsprozessen.....	111
	<i>Martina Löw</i>	
	Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik.....	125
	<i>Susanne Maurer</i>	

Die Rezeption von Differenzdiskussionen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft.....	143
<i>Karin Amos</i>	
Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik.....	161
<i>Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr</i>	
III Kategorien zur Konstruktion von Differenz.....	177
Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene.....	179
<i>Rolf Nemitz</i>	
Kultur als Differenzierungskategorie.....	197
<i>Thomas Höhne</i>	
Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender.....	215
<i>Helma Lutz</i>	
An-, Zu- und Ungehörigkeiten Jugendlicher: Herkunft als Auskunft?....	231
<i>Clemens Dannenbeck, Hans Lösch, Felicitas Eßer</i>	
IV Zur Produktion von Differenz.....	249
Dichotome Differenzen und antirassistische Praxis.....	251
<i>Rudolf Leiprecht, Susanne Lang</i>	
Differenz durch Normalisierung.....	275
<i>Norbert Wenning</i>	
<i>Die Autorinnen und Autoren.....</i>	<i>297</i>

Danksagung

Dieses Buch ist nur zustande gekommen durch die Mitarbeit vieler HelferInnen mit unterschiedlichsten Beiträgen.

Wir bedanken uns insbesondere bei Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz, Rudolf Leiprecht, Karl-Ernst Ackermann und den Studierenden des Seminars „Differenzdebatten in der Erziehungswissenschaft“, das im Wintersemester 1999/2000 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand, für interessante Hinweise und Kommentare zur inhaltlichen Gestaltung des Buches. Die Autorinnen und Autoren hatten sich mit vielfachen Änderungswünschen unsererseits zu befassen und dabei Ausdauer zu zeigen. Ulrike Fromm, Jeannette Stiller und Bernhard Rosenkötter haben mit viel Geduld die Korrekturen der diversen Versionen des Buches vorgenommen und umgesetzt. Dafür ein besonderes Dankeschön.

Wir hoffen, dass dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern Anlass gibt zu heftigen Diskussionen, zu Revisionen und Perspektivwechseln, vielleicht auch zu Widerspruch.

Münster, Sommer 2000
Helma Lutz und Norbert Wenning

Hinweise zur Wiederauflage:

Die erneute Auflage dieses Bandes erfolgt, weil die Verlagsfassung im Buchhandel vergriffen ist und zugleich wiederholt Nachfragen nach dem Text an uns gerichtet werden. Eine vollständige Überarbeitung der Beiträge wäre nach fast zehn Jahren reizvoll, erscheint uns aber als recht aufwändig. Zudem hat sich die Debatte um Differenz in der Zwischenzeit weniger dynamisch entwickelt, als wir es erwartet bzw. erhofft hatten. Darum halten wir die Beiträge dieses Bandes auch in der vorliegenden Form grundsätzlich noch für aussagekräftig. Aus diesem Grund wählen wir eine „Zwischenlösung“ und machen die Texte allgemein zugänglich. Die vorliegenden Texte sind seitenidentisch mit denen der ersten Auflage.

Da diese Fassung mit der Schrift UWR-GaramondNo8, die Verlagsfassung aber mit Garamond gesetzt ist, kommt es in manchen Absätzen zu leichten Verschiebungen.

Wir danken allen Beitragenden für ihre Zustimmung zu dieser Form der Veröffentlichung.

Frankfurt am Main, Landau in der Pfalz, Januar 2010
Helma Lutz und Norbert Wenning

Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik

Günther Opp, Michael Fingerle, Kirsten Puhr

Dieser Beitrag analysiert die Funktion von Differenz in der Sonderpädagogik. Für die Sonderpädagogik gilt der Differenzbegriff „Behinderung“ funktional, d. h. inhaltlich und sozial, als systemkonstituierend, als Gestaltungselement der Differenz von Gleichheit und Anderssein.

Diese Perspektive bildet hier unsere Analysefolie. In einem einleitenden Abschnitt wird dies erläutert. Der zweite Teil beschreibt aus dieser Blickrichtung die Entwicklung der Sonderpädagogik entlang ihrer inhaltlichen Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Problemstellungen. Im dritten Teil wenden wir uns der Funktion der Sonderpädagogik unter dem Gesichtspunkt der sozialen Integration zu. Abschließend werden vor diesem Hintergrund Forderungen an die sonderpädagogische Theoriebildung formuliert.

1 Differenz als Analysebegriff für die Sonderpädagogik

„Behindertenpädagogik ist eine Kontingenzformel von Pädagogik. Sie bildet die semantische Struktur für jenen Ausgliederungsvorgang der Erziehung behinderter Menschen aus dem allgemeinen Erziehungssystem [...]“ (Bleidick 1997, S. 141), mit dem ein Prozess der Stigmatisierung in Gang gesetzt wird, der gleichzeitig Bedingung für die Bereitstellung zusätzlicher pädagogischer Hilfe und Unterstützung ist.

Die Beziehung des Erziehungssystems zum gesamten Gesellschaftssystem lässt sich systemtheoretisch über seine „zentrale eigenständige Funktion“ Erziehung beschreiben. Unter dem Gesichtspunkt der Inhalte erfolgt dies durch Kontingenzformeln (Humane Perfektion, Bildung, Lernfähigkeit) (Luhmann/Schorr 1979, S. 85 ff.) und unter dem der sozialen Inklusion mittels pädagogischer Selektion, die zufälliger oder durch Schichtung vermittelter gesellschaftlicher Selektion entgegenwirken soll (ebd., S. 252).

„In analoger Weise ist eine historische Reformulierung des Erziehungssystems für Behinderte im Verlaufe der Ausgliederung aus dem allgemeinen Bildungs-, Schul- und Erziehungssystem plausibel: Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Rehabilitation respektive Integration stellen handlungsleitende Kontingenzformeln dar“ (Bleidick 1997, S. 141 f.).

Die Kontingenz heilpädagogischer Theoriebildung zeigt sich bereits in ihrer Begrifflichkeit (Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik, Integrationspädagogik, Rehabilitationspädagogik). Fragestellungen der Heil- und Sonderpädagogik richteten sich in erster Linie an die organisatorische Gestaltung dieser Kontingenzformeln. Dabei verstand und versteht sich die Heil- und Sonderpädagogik in ihrer Argumentation als Anwalt für behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene.¹

Die in diesem Sinne normative Orientierung wechselte ihre inhaltlichen Bezugspunkte. Der sonderpädagogische Diskurs orientierte sich mit dem Fokus auf Individualität nacheinander jeweils einseitig an der Besonderheit, der Gemeinsamkeit und der Übersetzung von Differenz in Gleichheitsforderungen. Kritische Reflexionen der Legitimität und Erreichbarkeit heil- und sonderpädagogischer Zielsetzungen und ihrer Folgeprobleme wurden zunächst durch wertgeleitete Rechtfertigungen kurzgeschlossen. In diesem Entwicklungsprozess verlagerte sich der Schwerpunkt der heil- und sonderpädagogischen Diskussion vom Konzept der Differenz zum Konzept der Einheit bzw. zu dem von Einheit *und* Differenz. Dieses Muster liegt auch den folgenden Ausführungen als Gliederungsprinzip zugrunde. Dabei verwenden wir „Differenz“ unter den Aspekten personeller Differenz und sozialer Integration und nutzen die Instrumente der Systemtheorie² als Mittel zur Analyse, nicht zur Begründung der Sonderpädagogik.

Abschnitt 2.1 widmet sich der Phase der Heilpädagogik, in der die Andersheit von Menschen mit Behinderungen im Mittelpunkt stand. Im Abschnitt 2.2 folgt ein Abriss der Phase, in dem sich die Diskussion in ihr Gegenteil verkehrte, um nun die Gemeinsamkeiten von Menschen mit und ohne Behinderung zu betonen. Diese Polarisierung verschob sich anschließend hin zu einer Konzeptualisierung, in der die Berücksichtigung individueller Differenz scheinbar in einer differenzierten pädagogischen Einheit aufgeht. Dies beschreiben wir in Abschnitt 2.3. Nach diesem historischen Abriss arbeiten wir einige Probleme des sonderpädagogischen Differenzbegriffs heraus, die, nach unserer Ansicht, in der fachinternen Diskussion bisher wenig Beachtung fanden. Wir schlagen vor, anstelle einer einseitig polarisierenden Schwerpunktsetzung auf Integration respektive Differenz die dynamische Kopplung von *individueller Differenz* und *sozialer Integration* ins Zentrum sonderpädagogischer Reflexion zu rücken.

¹ Dieses historisch gewachsene Verständnis sieht sich zunehmend durch den Anspruch in Frage gestellt, Menschen mit Behinderungen als selbst bestimmende Experten eigener Lebensführung und -gestaltung zu respektieren.

² Zu Systemtheorie und Differenz siehe den Beitrag von Hillebrandt in diesem Band.

2 Funktion der Sonderpädagogik unter inhaltlichen Gesichtspunkten

Die sachliche, zeitliche und soziale Ausdifferenzierung des pädagogischen Systems wurde zum Impuls für neue pädagogische Reflexionen, zum Dauerrappell an das System, sich zu verändern und weiterzuentwickeln. Im Zuge dieser Entwicklungen wuchsen die „pädagogischen Sensibilitäten“ für individuelle Differenzen unter den Zöglingen (Luhmann/Schorr 1979, S. 16). Die Leitidee von Erziehung³ (Luhmann 1993, Bd. 2, S. 147) – „dem Individuum als Individuum gerecht zu werden und [es] in seiner Einmaligkeit zu bilden“ (ebd.) – wirkt dabei notwendig als „Unzufriedenheitsgenerator“ (ebd., S. 148). Pädagogische Wirklichkeit lässt sich nur in der Differenz der Einheit von individueller Bildung und Qualifikation, von selbst bestimmtem Lernen und Selektion sowie von autonomer Subjektivität und sozialer Integration beobachten (Schäfer 1996, S. 88). Für die Selbstbeschreibung der Heil- und Sonderpädagogik wurden weniger die Einheit der Differenz von individueller und sozialer Funktion der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen entwicklungsleitend, sondern stärker die individuellen Differenzen von pädagogischen Intentionen, deren institutioneller Gestaltungen und deren Wirkungen für den Einzelnen.

2.1 Differenz als Grundlage heil- und sonderpädagogischer Legitimation

Aus heilpädagogischer Sicht wurde die Sensibilität für individuelle Differenzen über Begriffe wie „Schwachsinn“, „Kinderfehler“ und „Erziehungsfehler“ zunächst in pädagogische Aufgabenbeschreibungen – primär der pädagogischen Hilfe und Förderung bei *sensorischen* Behinderungen – transformiert und für die Entwicklung eines eigenständigen Schulsystems instrumentalisiert. Dazu lassen sich zwei funktionale Argumentationslinien rekonstruieren: (1.) wurde die Einlösung der Bildungsrechte behinderter Kinder im Sinne ihrer individuellen, religiös verstandenen Heilung und ihrer sozialen Brauchbarkeit gefordert. Gleichzeitig wurde aber auch von Anfang an das Bedürfnis nach Entlastung des allgemeinen Schulsystems artikuliert. Das verlangte danach,

„Wege zu finden, eine immer größer werdende Zahl von Schülern, die im (Regel-)Unterricht des öffentlichen Pflichtschulwesens trotz nachhaltiger Bemühungen auf Dauer nicht mitkamen – nicht mitkommen konnten – unterrichtlich zu versorgen“ (Kanter 1997, S. 174).

(2.) war es mit der Gründung der ersten heilpädagogischen Institutionen im ausgehenden 18. Jahrhundert möglich, die Anwendung spezieller pädagogi-

³ Luhmann bezeichnet dies als „folgenreiche Überforderung der Erziehung“ (1993, S. 147).

scher Methoden zu legitimieren. Umgekehrt begründete die Entwicklung spezieller Methoden die Notwendigkeit eigenständiger heilpädagogischer Institutionen. Die Legitimität heilpädagogischer Erziehungsziele wurde normativ gesetzt, nicht reflektiert. So konnte sich aus und neben dem allgemeinen pädagogischen System ein ausdifferenziertes Erziehungssystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – bei einseitiger Orientierung an Differenz – entwickeln. Die Einheit dieses Erziehungssystems für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bestand in der individuellen, heilenden Erziehung für diese Gruppe und in deren Ausgrenzung aus dem allgemeinen Erziehungssystem. Die institutionellen Expansionserfolge neutralisierten das damit verbundene Separationsproblem.

Im Sinne von individueller Differenz und sozialer Teilhabe wurde das auf diesen konzeptionellen und methodischen Zugängen aufbauende Wachstum heilpädagogischer Institutionen durch eine scharfe Akzentuierung des „*Be-Sonderen*“ dieser Pädagogik, bzw. der „*Sonderheit*“ der Population, auf die sie ausgerichtet ist, konsequent durchgesetzt. Die neue, spezialisierte Zielsetzung der organisatorischen Gestaltung war eine

„kompensatorische Erziehung zum Ausgleich sozialer Nachteile, Behinderung als soziokulturelles Defizit und die Politisierung der Sonderpädagogik mit dem Anspruch, Chancengleichheit herzustellen – alles das sind die beinahe zwangsläufigen Fokussierungen am Ende der ersten 25 Jahre Nachkriegszeit“ (Bleidick 1997, S. 148 f.).

Die Umbenennung des Fachs vom theologisch und medizinisch unterlegten *Heilpädagogik* in *Sonderpädagogik* erfolgte in den 1970er Jahren. Über den Differenz-Referenzbegriff „*Sonder-Pädagogik*“ wurden (1.) der Ausbau von Sonderinstitutionen, (2.) die Eigenständigkeit der Profession „*Sonderschullehrer*“ und (3.) die Etablierung der eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin Sonderpädagogik mit zunächst starkem Bezug zur Sonderschule erfolgreich betrieben. Die besondere individuelle Förderung sollte individuelle Bildung, autonome Subjektivität und selbstbestimmtes Lernen sowie soziale Chancengleichheit – angemessene Qualifikation, Entschärfung gesellschaftlicher Selektionsprozesse und soziale Integration – ermöglichen.

Die Durchsetzung individueller Bildungsrechte von Menschen mit Behinderungen wurde, historisch betrachtet, vor allem durch Akzentuierung ihrer Differenz zu „*Nicht-Behinderten*“ und die Betonung ihrer Besonderheit vorangetrieben. Je schärfer man die Differenz zwischen „*Behinderung*“ und „*Normalität*“ im Sinne spezieller Erziehungsbedürfnisse ausleuchtete, desto besser waren sonderpädagogische Expansionsansprüche zu begründen. Im Rahmen dieser Zentrierung auf Differenz wurde die (differente) Einheit der pädagogischen Funktion aus den Augen verloren.

Für das Systemwachstum und den Anspruch auf Eigenständigkeit (professionelle Autonomie) war diese Argumentationslinie äußerst erfolgreich. Die Crux dieser Erfolgsgeschichte – der Expansion sonderpädagogischer Institutionen – war ihre Konsequenz einer weit vorangetriebenen sozialen

Separierung von Menschen mit Behinderungen in Sondereinrichtungen („Sonderschulwunder“, Speck 1991). Noch während die Sonderschulen und Sondereinrichtungen die Probleme lösten, für man sie gegründet hatte – die „Effektivierung“ der pädagogischen Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler –, wurden sie bereits selbst zum Problem. Sie wurden starr, rigide und konservativ. Es zeigte sich, dass die soziale Separation behinderter Menschen in Sondereinrichtungen die Entschärfung gesellschaftlicher Selektion und die argumentativ implizierte soziale Integration in Öffentlichkeit und Berufsleben erschwerte. Mit dem sonderpädagogischen Systemaufbau verschoben sich deshalb die pädagogischen *Sensibilitäten* erneut.

2.2 Gleichheit als Grundlage integrationspädagogischer Legitimation

Nun kritisierte man die Orientierung an der Differenz des Begriffs der Behinderung. Mit der Betonung des Besonderen geht die Absonderung, die soziale Desintegration einher.

„Sonderpädagogik (ist) spezielle Berücksichtigung und Akzeptanz eines besonderen Humanum im Behinderten, aber zugleich Absonderung und Definition von Normabweichungen“ (Speck 1991, S. 144 f.).

Die Folgeprobleme sonderpädagogischer Zielsetzungen und ihrer organisatorischen Gestaltung, die weitgetriebene Sonderung, wurden markiert und die Fokussierung des individuellen „Be-Sonderen“ in den stigmatisierenden und isolierenden sozialen Folgen beschrieben.

Der traditionellen heil- und sonderpädagogischen Praxis der institutionellen Sonderung behinderter Kinder stand nun die Forderung nach Integration gegenüber. Vorrangiges schulisches und soziales Ziel war die *Nichtaussonderung* behinderter Menschen: „Eingliederung kann nicht durch Ausgliederung erreicht werden“ (Eberwein 1988, S. 45). Eberwein und andere plädierten kompromisslos für die Aufhebung jeder *besonderen* Pädagogik, weil sie der Verwirklichung der Integration als gemeinsamem Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Wege sei (ebd.). In scharfer Abgrenzung zur bisherigen Orientierung an individueller Differenz wurde jetzt eine normative Orientierung an der *Einheit* (Gleichheit, Gemeinsamkeit) der Individuen gefordert. Das „Gemeinsame“ steht nun gegenüber dem „Besonderen“ im Vordergrund und legitimiert die Forderung nach gemeinsamem Schulbesuch behinderter und nichtbehinderter Kinder. Differenz im Sinne unterschiedlicher individueller und sozialer Voraussetzungen sowie verschiedener Chancen in sozialen Integrations- und Selektionsprozessen tritt dem gegenüber in den Hintergrund.

„Die integrationspädagogische Vision ist eine gemeinsame Schule für alle. Ihr Slogan lautet: Es ist normal anders zu sein. Sie orientiert sich an Werten wie Unverletzlichkeit von menschlichem Leben, Gleichwertigkeit aller Menschen bei jeder Verschiedenartigkeit, Recht auf Bildung und Arbeit für jeden. [...] Sie negiert die Funktion der Schule als In-

strument für die Anpassung an die Multioptionsgesellschaft“ (Haerberlin 1997, S. 167).

Den sozialen Differenzen gesellschaftlicher Integration und Selektion – reformuliert als gesellschaftlicher Entsolidarisierungsprozess –

„muss eine heilpädagogische Berufsethik gegenüberstehen, welche für das uneingeschränkte Lebensrecht für alle und eindeutig gegen die Relativierung des Lebensrechts infolge jeder Form von Behinderung oder Abweichung Position bezieht“ (Haerberlin 1996, S. 181).

Eine so begründete Pädagogik für behinderte Kinder und Jugendliche konnte ihre soziale Funktion der Selektion in Abgrenzung zur Kontingenzformel „Integration“ nicht thematisieren. Integration versus schulische Selektion wurde in der Integrationspädagogik, im Anschluss an die kritische Theorie, als ein Hauptproblem der Demokratisierung von Schule thematisiert, nicht als schulischer Operationsmodus. Aus der Kritik, dass nur wirtschaftliche, keine pädagogischen Interessen Separation und Selektion legitimierten, leitete sich die Forderung ab, ganz auf diese zu verzichten. Die Legitimationsdebatte über die Integration *aller* Kinder und Jugendlichen war konsequenterweise mit Überlegungen zur völligen Abschaffung der Leistungsschule verbunden.

Im Rahmen eines allgemeinen Grundprinzips von Erziehung und Bildung, der einheitlichen Zielsetzung höchstmöglicher Selbständigkeit und Lebensqualität für jeden Menschen (Haerberlin 1996, S. 181), war es angesichts der zeitlichen, sozialen und sachlichen Offenheit individueller Entwicklung ebenso schwierig, sonderpädagogische Zielformulierungen zu reflektieren. Im Zusammenhang mit dieser Vernachlässigung individueller Differenzen sollte zugleich der Differenzbegriff „Behinderung“ – weil normativ besetzt und stigmatisierend – vollständig aufgegeben werden.

Kritiker dieser Vorstellungen *totaler Integration*, wie z. B. Speck, distanzieren sich von der Verwendung des Begriffs „Behinderung“ als Einheitsbegriff, als „grundlegenden und selbstverständlichen Klassifikationsbegriff“ (Speck 1997, S. 258). Sie verwiesen auf die Komplexität, auf die Differenz in der Einheit des Begriffs, dem eine Hilfsfunktion für eine spezialisierte pädagogische Beachtung von Hindernissen der Entwicklung, des Lernens und der Erziehung zukommt (ebd.). Als Folgeprobleme dieser Integrationsdiskussion wurden die Beseitigung des Systems sowie die fehlende Legitimität der Einheit (Integration) ohne Differenz (Besonderheit) aufgezeigt.

2.3 Vielfalt als Verständigungsformel für Differenz

Die Kritik an den einseitigen Orientierungen befasste sich intensiver mit der Einheit der beiden Seiten des Differenzbegriffs „Behinderung“. Auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse wurde *Behinde-*

runge seit den 1970er Jahren zunehmend als komplexes, interaktionales, situatives Phänomen und als soziale Konstruktion verstanden. Die Einführung des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ trägt dem Rechnung.

„Mit der Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist ein Verständnis von Behinderung verbunden, das die Bedeutung für den Bildungs- und Lebensweg des Betroffenen, die Folgen für die Aneignungsweisen, für das Lern- und Sozialverhalten, die Auswirkungen auf das psychische Gleichgewicht vor dem Hintergrund schulischer Anforderungen in den Vordergrund rückt“ (Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der KMK von 1994, zitiert nach: Wittmann 1997, S. 36).

Im Rahmen dieser neuen pädagogischen Sensibilisierung, und notwendig auf der Grundlage der im Erziehungssystem durchgesetzten Bildungsansprüche von Menschen mit Behinderungen, konnte im Rahmen einer *Figur-Hintergrundverschiebung* (sonder-)pädagogischer Reflexion das *Gemeinsame* aller Menschen (Integration) gegenüber ihrer Besonderheit (Differenz) in einem neuen Fragezusammenhang beleuchtet werden (Opp 1996), ohne soziale bzw. interindividuelle Differenzen aufzulösen. Im Rahmen dieses veränderten Reflexionsspiels wird zudem intraindividuelle Differenz (Behinderung) neu verortet.

„Das behinderte Kind und der behinderte Jugendliche dürfen dabei nicht nur unter dem Blickwinkel ihrer Behinderung gesehen werden; eine Behinderung stellt immer nur einen Aspekt der Gesamtpersönlichkeit des Kindes bzw. des Jugendlichen dar; [...]“ (Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung der KMK von 1994, zitiert nach: Wittmann 1997, S. 36).

Gleichheit und Differenz werden nun als dialektisches Verhältnis oder als „Antinomie“ (Helsper 1995) bestimmt, die pädagogisch zu gestalten ist. Die Gestaltung dieses Widerspruchs wird in der Theorie der Heil- und Sonderpädagogik zumeist nicht mehr unhinterfragt aufgelöst, sondern im Sinne einer Ineinandersetzung gestaltet. Differenz wird normativ übersetzt in eine Gleichheitsforderung, nämlich das Ziel der Gewährung gleicher Rechte und die Forderung nach Anerkennung der Verschiedenheit aller Menschen. Als Ziel wird eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) unter dem allgemeinen pädagogischen Postulat „der Gestaltung der Dialektik von Gleichheit und Differenz“ (Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990, S. 274) formuliert. Oder in einer anderen Problemformulierung:

„Integration ist nämlich ein konstruktiver Vorgang, der alle Kräfte des sozialen Gefüges und des Bedingungsschaffens für Lernen herausfordert und Kindern das abverlangt, was eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit sein muss, nämlich ein Ethos der Differenz und ein Leben mit Unterschieden“ (Oser 1997, S. 107).

Im Prinzip handelt es sich bei diesen Problemfassungen – z. B. der „Schule ohne Aussonderung“ (Deppe-Wolfinger/Prengel/Reiser 1990, S. 274) – um moderne, ethisch begründete (sonder-)pädagogische Kontingenzformeln

mit utopischer Kraft, die in starker Spannung zu den Selektionsaufgaben des Bildungssystems (Luhmann/Schorr 1979) und der positiven Wertung von Leistung und Konkurrenzfähigkeit liegen. Auch hier schließt die Sonderpädagogik ihre eigene Problemreflexion kurz und denkt die eigene Negativität zugunsten vorentschiedener Wertsetzungen nicht mehr mit. Ein so gefasster Integrationsbegriff ebnet Differenz ein (Bleidick 1997, S. 145).

2.4 Differenz in der Differenz

Nachfolgend wird der Versuch dargestellt, individuelle Differenz als Entwicklungsaspekt sonderpädagogischer Systementwicklung konstruktiv zu handhaben, anstatt diesen Aspekt zu negieren.

Die Empfehlungen der KMK (1994) lösen im Schulbereich den Differenzbegriff „Behinderung“ durch den der „sonderpädagogischen Förderung“ ab. Der individuell bestimmte Differenzbegriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ verdeutlicht den inneren Systemzusammenhang.

„Individuell gestaltete Förderung setzt ein Kontinuum oder eine ‚Kaskade‘ alternativ einsetzbarer und flexibler sonderpädagogischer Leistungsangebote voraus, die individuell nach dem Prinzip der Angemessenheit kombiniert werden können (Bedürfnisorientierung)“ (Opp 1995, S. 526).

Mit der systemintegrierenden Orientierung an den individuellen Problemen und Bedürfnissen der Schülerin bzw. des Schülers wird ein „Mehr an Differenz betont“ (Bundschuh 1997, S. 311). In diesem Verständnis von Integration – über differenzierte schülerorientierte Förderkonzepte möglichst gleiche Bildungschancen zu erreichen – verlagert sich der Blick von den zu „Integrierenden“ hin zu den „Integrierern“, bzw. hin zu einem Ethos integrierenden Handelns. Gefordert ist ein (sonder-)pädagogisches Handeln im unauflösbaren Spannungsverhältnis von Gleichheit und Anderssein.

Ein die Differenz nicht auflösendes Gleichheitsprinzip bedeutet, dass gleiches Handeln gleiche Konsequenzen für alle haben muss, und dass Einzelpersonen und Gruppen vor den Benachteiligungen einer Gleichbehandlung zu schützen sind (Höffe 1986, S. 89 f.). Die Reflexion der Normalität des Andersseins unter (sonder- und integrations-)pädagogischer Perspektive – als Suche nach Möglichkeiten intentionalen Handelns im Fokus kontingenter Orientierungsstrukturen – erfordert von Pädagoginnen und Pädagogen eine permanente Auseinandersetzung mit Intentionen und möglichen intendierten sowie nichtintendierten Wirkungen ihres Handelns gegenüber dem einzelnen Schüler und gegenüber der Gruppe von Schülern. Es bedarf der Berücksichtigung intra- und interindividueller Differenzen in der Einheit des „Durchbuchstabierens realer Möglichkeiten“ (Speck 1997, S. 256), um Pädagoginnen und Pädagogen von nicht leistbarer Aufmerksamkeit in sozialen Situationen zu entlasten.

Die Form der Gleichheit in spezifischer Hinsicht – hier als Gleichwer-

tigkeit aller Menschen bei Akzeptanz ihrer Andersheit reformuliert – hat die Funktion, zahlreiche Differenzen auszuschalten und dient der Entlastung von Verantwortung für soziale Benachteiligungen.

Die Ablehnung der Verantwortung für soziale Selektion führte in den frühen integrationspädagogischen Diskussionen auch zur Ablehnung der Verantwortung für *pädagogische* Selektion. Im Erziehungssystem – wie in der Hilfe und Unterstützung für behinderte Kinder und Jugendliche – kommt es nicht darauf an, alle individuellen Differenzen zu verhindern oder auszugleichen. Selektion bleibt für eine pädagogische Perspektive, die sich an individuellen Differenzen orientiert, ein Problem, weil deren Bezugspunkt nie nur die individuelle Leistung oder das individuelle Wohlbefinden sein kann.

„Im zieldifferenten Lernen und in der Selbstgenügsamkeit eines schulorganisatorisch verkürzten Integrationskonzepts, das noch nicht die Eingliederung in die Erwachsenenwelt sichert, ist die defizitäre Struktur nicht einholbarer Diskrepanzen von Ideal und Wirklichkeit gegeben“ (Bleidick 1997, S. 145).

Im Spannungsverhältnis von individueller Förderung und sozialer Integration hat das Erziehungssystem jedoch einen entscheidenden Anteil bei der Zuweisung von Karrierechancen, ohne diese absichern zu können. Das zu leugnen, hieße letztlich, dass die Schule ihren Einfluss auf die Verteilung von Berechtigungen (Qualifikation) für den Zugang zu verschiedenen gesellschaftlichen Positionen unreflektiert lässt.

3 *Funktion der Sonderpädagogik unter dem Gesichtspunkt der Integration*

Luhmann mahnt in diesem Sinne, „dass der Begriff der Integration nach wie vor benutzt wird, um Einheitsperspektiven oder sogar Solidaritätserwartungen zu formulieren [...], wobei die Heterogenität die Homogenität dadurch ersetzt, dass sie Differenzierungen und Integration zugleich erfordert“ (1997, S. 602 f.). Er plädiert für einen nicht-normativen Integrationsbegriff. Integration beschreibt danach die Variation der Beschränkungen dessen, was möglich ist (ebd.). Zugleich stellt er fest:

„Die moderne Gesellschaft ist überintegriert und dadurch gefährdet. Sie hat in der Autopoiesis ihrer Funktionssysteme zwar eine Stabilität ohnegleichen; denn alles geht, was mit dieser Autopoiesis verträglich ist. Zugleich ist sie aber auch in einem besonderen Maße durch sich selbst irritierbar wie keine Gesellschaft zuvor“ (Luhmann 1997, S. 618).

3.1 Sonderpädagogik als Integrationsformel für ein differentes System

Integrative Sonderpädagogik umfasst als individuelle Förderung eine Vielzahl von Leistungsangeboten in unterschiedlichen separierenden und integrierenden Institutionsformen. Mit diesem Integrationsbegriff lässt sich die Differenz von Einheit und Differenz der Behindertenpädagogik reformulieren. Luhmann unterscheidet dabei „Formen der Systemdifferenzierungen“ (Systemintegration)⁴ und Inklusion/Exklusion (Sozialintegration).

Aus organisatorischer Sicht kann mit „Systemintegration“ der innere Zusammenhalt von Systemen mit unterschiedlichen Organisationsformen und Institutionen beschrieben werden. Zu einem solchen System entwickelte sich die Praxis der Heil- und Sonderpädagogik in „einem pragmatischen Nebeneinander unterschiedlicher Organisationsformen und Handlungskonzepte heilpädagogischer Förderung“ (Heimlich 1997, S. 8).

Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs wird strukturell durch die Erhöhung systeminterner Komplexität angestrebt – durch vorbeugende Maßnahmen, gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher, in Sonderschulen, in kooperativen Formen zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen, in sonderpädagogischen Förderzentren, in berufsbildenden Einrichtungen und in der Arbeitswelt (Wittmann 1997, S. 39). Der reflexive Umgang mit internen Unbestimmtheiten auf der Systemebene (Integration) impliziert die Temporalisierung des Integrationsproblems bei der Diskussion von Zuordnungs- und Abgrenzungsproblemen (Luhmann 1997, S. 606).

Macht man die Differenz der sonderpädagogischen Funktion als nicht aufzulösend zur Reflexionsgrundlage, bedeutet dies, Systemintegration zu gestalten und zugleich die Legitimität der Kontingenzformel „integrative Erziehung“ kritisch zu reflektieren.

Die Chancen und Grenzen sozialer Integration leiten sich aus individuellen Lernmöglichkeiten und Bedürfnissen sowie aus individuell spezifischen Lebensmöglichkeiten ab.

„Eine Schule für benachteiligte Kinder und Jugendliche [...] muss die Lebenswelt ihrer Schüler nachweislich zu ihrem Bezugspunkt machen. Denn diese hat ihre bisherige Lebensgeschichte geprägt und wird sie auch weiterhin bestimmen“ (Hiller 1994, S. 6).

Viele Schülerinnen und Schüler mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ haben vermutlich Zukunftsperspektiven „am Rande der Normalität“ (ebd., S. 47 ff.). Sie leben in Familienverhältnissen, die, auf niedriger wirtschaftlicher Basis, bürgerlichen Grundformen erfolgreicher Lebensführung kaum entsprechen. Häufiger als ihre Mitschüler haben sie Zwangskontakte mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge.

⁴ Lockwood 1964, zitiert nach Luhmann 1997, S. 619.

Sie erleben eingeschränkte Möglichkeiten privater Beziehungen und geringere soziale Attraktivität (ebd.). Die Differenz und Offenheit der individuellen Lebenswelt würde folglich auch in einer differenzierten Einheit von ziel- und methodendifferentem gemeinsamen Unterricht eingeebnet.

Die pädagogischen Antinomien zwischen individueller Gleichheit und Vielfalt, sozialer Integration und Differenz können nicht aufgelöst werden. Sie bedürfen pädagogischer Reflexion und Gestaltung, wenn sich ihre Reflexion im Medium von Bildungsprozessen nicht in einer „Polarisierungsfalle“ verfangen soll, die letztendlich in einer Emotionalisierung der Diskussion und in „rigorosem Dogmatismus“ (Ellger-Rüttgardt 1998, S. 4) mündet. Die sozialen Widerspruchsverhältnisse zwischen Integration und Differenz sind konstitutiv für (sonder-)pädagogisches Handeln. Das Aufspüren von Widersprüchen ist eine zentrale Aufgabe der Theoriediskussion in der sozialen Arbeit: „[...] wir müssen die Widersprüchlichkeiten[,] die wir entdecken, angehen, indem wir vernachlässigte Aspekte der jeweiligen Problematik hervorheben“ (Rappaport 1985, S. 259).

Integration und soziale Differenz als wechselseitig produktive Prozesse zu beschreiben, zeigt einen Weg aus der bipolaren Verfahrenheit sonderpädagogischer Reflexion. Wissenschaftsdiskurse, die sich der reflexiven Betrachtung von sozialer Differenz und Integration anschließen, fragen nach den „Risikofolgen“ und der „Risikofolgenabschätzung“ (sonder-)pädagogischen Handelns (Lenzen 1992, S. 19). Gemeint sind die exklusiv wirkenden Ergebnisse inklusiver Prozesse bzw. die inklusiven Folgen exklusiven Vorgehens auf allen Ebenen der beteiligten Systeme. So stellt sich die Frage nach Formen der Gemeinschaftsbildung und Integration im Rahmen sondernder heilpädagogischer Praxis gleichermaßen als Frage nach Formen der Ausgrenzung im Rahmen integrativ angelegter Bildungsprozesse. „Die Idealisierung des Postulats einer Vollinklusion aller Menschen in die Gesellschaft täuscht über gravierende Probleme hinweg“ (Luhmann 1997, S. 630).

3.2. Individuelle Differenz und soziale Integration

Mit der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion (Sozialintegration) beobachtet die Systemtheorie das Verhältnis von Individuen und sozialen Systemen. Auch auf der Ebene der an Bildungsprozessen beteiligten Individuen, d. h. in ihren handlungsleitenden kognitiven Strukturen, lässt sich die reflexive Brechung von sozialer Integration und individueller Differenz verorten.

„Die neue Ordnung der Inklusionen führt zu einer dramatischen Veränderung im Selbstverständnis der Individuen. [...] Heute sind Situationen eher typisch, in denen man erklären muß, wer man ist; [...] um zu sehen, wie weit andere in der Lage sind, richtig einzuschätzen, mit wem sie es zu tun haben. [...] Deshalb wird ‚Identität‘ und ‚Selbstverwirklichung‘ ein Problem“ (Luhmann 1997, S. 626 f.).

Diese Offenheit ermöglicht keine folgerichtigen Aussagen, ist deshalb pädagogisch wenig handhabbar und wird auch in der Sonderpädagogik nur wenig reflektiert. Die idealisierte Selbstreferenz der Person, die Selbstbeschreibung in Bezug zur Welt, ist der Punkt, in dem alle Differenzen zusammenfallen (Luhmann 1993, S. 168 ff.).

Sonderpädagogik kann dies als eine wechselseitige Auflösung der Polarität von Integration und Differenz reflektieren, die in die Entwicklung partieller Übereinstimmungen zwischen „Behinderten“ und „Nicht-Behinderten“ hinsichtlich ihrer Selbstsicht und der Sicht des jeweils Anderen – bei gleichzeitigem Bewusstsein ihrer Differenz – münden und die Grundlage der jeweiligen Identitätsbildung darstellen. Dies wirft die Frage auf, durch welche Formen inklusiver oder exklusiver sozialer Wahrnehmung und Einschätzung behinderter, von Behinderung bedrohter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlicher eine solche Entwicklung im Rahmen von Bildungsprozessen unterstützt werden kann.

4 *Konklusionen*

Die hochkomplexen Entscheidungsprozesse, welche die reflektierte praktische Umsetzung eines solchen Konzeptes mit sich bringt, stellen Anforderungen an die sonderpädagogische Theoriebildung, auf die auch ein anwendungsorientiertes Fach, wie es die Sonderpädagogik ist, nicht verzichten kann. Eine solche Rahmentheorie kann wichtige Entscheidungskriterien für sonderpädagogische Reflexion zur Verfügung stellen.

Sie muss (1.) Integration und Differenz als dynamisches Begriffspaar und als *Kontinuum* begreifen, in dem Individuen ein anschlussfähiges Gleichgewicht für sich finden können, dessen Komplexität sich nicht allein unter dem Primat sozialer Integration bzw. interindividueller Differenz beschreiben lässt. Ein solches Kontinuum erstreckt sich über mehrere *Dimensionen*: So könnte man beispielsweise eine Dimension postulieren, die Integration und Differenz als ein Kontinuum betrachtet, auf dem sich Prozesse der Identitätsentwicklung vollziehen, und dieser intraindividuellen Dimension weitere Dimensionen zur Seite stellen, auf denen sich Differenzen in sozialen Systemen beschreiben lassen.

Die sonderpädagogische Theoriebildung muss zudem (2.) ein differenziertes und dynamisches Konzept der funktionalen *Anschlussfähigkeit*⁵ zwischen individuellen Fähigkeiten und Anforderungen der Umwelt entwi-

⁵ Der hier verwendete Terminus „funktionale Anschlussfähigkeit“ leitet sich von dem entwicklungspsychologischen Konzept der „Passung“, bzw. „Goodness of fit“ ab, das im Rahmen der Entwicklungstheorie des Kontextdualismus (Lerner/Hultsch/Dixon 1983, Lerner/Kauffman 1985, Lerner/Lerner 1987) eine entscheidende Rolle spielt und z. B. auch in der Temperamentsforschung aufgegriffen wird (Zentner 1999).

ckeln, das sich nicht einseitig auf Integration beschränkt. Ein solches Konzept muss sich mit Vorstellungen der selbstorganisierten Konstruktion von Identitäten in ihrer Differenz und der systemischen Konstruktion von sozialen Zusammenhängen und Differenzen auseinandersetzen. Die Betonung von Anschlussfähigkeit als Kriterium sonderpädagogischer Reflexion von Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung folgt aus dem Verzicht auf eine reine Integrationsnorm. Anschlussfähigkeit als funktionale Voraussetzung für personelle und soziale Integration ist kein summarisches Konstrukt, sondern eine Art Matrix, in der in differenzierter Weise die individuellen Anschlussfähigkeiten zu Systemen enthalten sind. Diese Matrix unterliegt vielfältigen Veränderungen, besitzt eine konstruktive Eigendynamik und ist mehr als ein temporärer Zustand, ein Potential.⁶

Anschlussfähigkeit ist ein rein *funktionales* Konzept und richtet die Reflexionsperspektive auf einen möglichen Erfolg von Interaktionen, nicht auf einen abstrakt-normativen Anspruch auf Integration oder Differenz. Die Verortung auf einem multidimensionalen Kontinuum ist das beobachtbare Ergebnis von Anschlussfähigkeitsprozessen und wertfreien Indizierungen eines Entwicklungsstandes. Die Betonung des Anschlussfähigkeitskriteriums ist nicht einseitig an ein Individuum oder seine Umwelt gerichtet. Sie entsteht in ko-konstruktiven Prozessen zwischen Systemen.

Im Zusammenhang mit einem Konzept der funktionalen, selbstorganisiert entstehenden Anschlussfähigkeit muss die Sonderpädagogik ein elaboriertes und kohärentes Verständnis von Entwicklungsprozessen und ihrer Beeinflussung entwickeln, das auch die Problematik der Schwierigkeit einer Verhaltensvorhersage in offenen, selbstorganisierten Systemen berücksichtigt. Sonderpädagogische Theorieansprüche müssen flexibel formuliert werden, um für die komplexen Anforderungen des sonderpädagogischen Alltags eine angemessene Reflexionsgrundlage zu liefern.

Die Aufgabe einer eindeutigen, auf Integration beschränkten normativen Leitvorstellung stellt hohe Ansprüche an die sonderpädagogische Theoriebildung sowie an das professionelle Selbstverständnis der Praktiker. Auch von Sonderpädagoginnen und -pädagogen wird damit ein hohes Maß an Flexibilität in ihren pädagogischen Entscheidungsprozessen gefordert, da keine eindeutigen Ziele, Entwicklungsansprüche und Methoden mehr vorgegeben werden können, allenfalls mehr oder weniger standardisierte – modular strukturierte – pädagogische Entwicklungskontexte, in denen sich individuelle und soziale Integrations- und Differenzprozesse vollziehen. Hand in Hand mit einer solchermaßen erhöhten Flexibilität geht deshalb

⁶ Es darf daher nicht mit Identität bzw. Differenz gleichgesetzt oder verwechselt werden. Der Unterschied zu diesen Konzepten lässt sich am besten durch Angehörige zweier Kulturen illustrieren, die durch das Erlernen der gegenseitigen oder einer gemeinsamen dritten Sprache erfolgreich miteinander interagieren können, ohne deswegen ihre kulturellen Differenzen und damit ihre kulturellen Identitäten aufzugeben.

die Notwendigkeit einer Unsicherheitstoleranz einher, die nicht mit verschleierte Verantwortungslosigkeit zu verwechseln ist. Das Agieren in einem derart frei zu gestaltenden, „überintegrierten“ (Luhmann 1997, S. 602) Entscheidungsraum erfordert Orientierungshilfen über Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Zuständigkeit und Bestimmungsstücke des sonderpädagogischen Handelns.

Vor dem Hintergrund dieser Dialektik von Integration und Differenz stellt sich das Problem der Differenz (Behinderung) und der Integration behinderter Menschen als wechselseitige Frage nach inklusiven und exklusiven Prozessen in der Identitätsentwicklung und im Bildungsgeschehen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. In dem Maße, wie die Differenz von Behinderung und Normalität obsolet wird, entwickelt sich die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit Differenz zu einer Frage gemeinsamer Verantwortung von Allgemeiner und „Sonder“pädagogik.

„Aber das Entscheidende für die Sicht des Anderen in seiner nie einholbaren Eigenart und in seiner individuellen Lebenswelt geben solche Begriffe noch nicht her, auch nicht generalisierende Behandlungsmethoden für sich – so wichtig sie auch sein mögen – sind Beziehungen ohne Macht, unkalkulierbare Begegnung mit dem Anderen! Aber das eine kann nicht gegen das andere ausgespielt werden“ (Speck 1997, S. 258).

Die Einebnung der Differenz als Instrument fachlicher Verständigung impliziert immer auch ein Verständnis des Gleichen im Anderen, um mit dem Fremden fertig zu werden (Waldenfels 1998, S. 178 ff.). Die Differenz von Integration und Differenz nicht aufzulösen, hieße theoretisch und praktisch Anschlüsse für „Grenzen der Normalisierung“ (ebd.) zu finden. Diese Sichtweise der Differenz-Integrations-Antinomien ist mit großen Herausforderungen an das professionelle Selbstverständnis von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, aber auch für die innerdisziplinäre Theoriebildung verbunden. Ob und wie die Integrations- und Sonderpädagogik diese Irritationen – der Akzeptanz der unauflösbaren Differenz von Integration und Differenz – in Zukunft handhaben kann, bleibt derzeit offen.

Literatur

- Bleidick, U. 1997: Nachdenken über die Heilpädagogik – Ein Plädoyer für Kontingenz. In: Peterander/Opp (Hg.) 1997, S. 140-162
- Bundschuh, Konrad 1997: Integration als immer noch ungelöstes Problem bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. Jg., 1997, Heft 8, S. 310-315
- Deppe-Wolfinger, Helga/Prengel, Annedore/Reiser, H. 1990: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976 – 1988. Weinheim, München: Juventa
- Eberwein, Hans 1988: Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, Hans (Hg.) 1988: Behinderte und

- Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 45-53
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind 1998: Der Verlust des Politischen – Kritische Anfragen an die deutsche Debatte um schulische Integration. In: Die neue Sonderschule, 43. Jg. 1998, Heft 1, S. 2-11
- Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Sekretariat der ständigen Konferenzen der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994
- Haerberlin, Urs 1996: Gesellschaftliche Entsolidarisierungsprozesse: Braucht die Heilpädagogik neue ethische Grundlagen? In: Opp, Günther/Peterander, Franz (Hg.) 1996: Focus Heilpädagogik – Projekt Zukunft. Festschrift zum 70. Geburtstag von Otto Speck. München/Basel: Reinhardt, S. 181 ff.
- Haerberlin, Urs 1997: Gesellschaftlicher Wandel – Chance für den Umbruch zur gemeinsamen Schule für alle Kinder oder für die Weiterentwicklung des Sonderschulunterrichts? In: Peterander/Opp (Hg.) 1997, S. 163-171
- Heimlich, Ulrich 1997: Vorwort. In: Heimlich, Ulrich (Hg.) 1997: Zwischen Aussonderung und Integration. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Helsper, Werner 1995: Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.) 1995: Einführung in Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-34
- Hiller, Gotthilf Gerhard 1994: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 3. Auflage. Langenau-Ulm: Vaas
- Höffe, Otfried (Hg.) 1986: Lexikon der Ethik. 3. neubearbeitete Auflage. München: Beck
- Kanter, Gustav O. 1997: Neue Bescheidenheit – oder was noch zu retten ist. In: Peterander/Opp (Hg.) 1997, S. 172-178
- Lenzen, Dieter 1992: Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg., 1992, S. 75-92
- Lerner, R. M./Hultsch, D. F./Dixon, R. A. 1983: Contextualism and the character of developmental psychology in the 1970s. Annals of the New York Academy of Science, 412, S. 101-128.
- Lerner, R. M./Kauffman, M. B. 1985: The concept of development in contextualism. Developmental Review, 1985, Heft 5, S. 309-333
- Lerner, R. M./Lerner, J. V. 1987: Children in their contexts: A goodness of fit model. In: Lancaster, J. B./Rossi, A. S./Sherrod, L. R. (eds.): Parenting across the life span: Biosocial dimensions. Chicago: Aldine, S. 231-245
- Lockwood, David 1964: Social Integration and System Integration. In: Zollschan, Georg K./Hirsch Walter (Hg.) 1964: Social Change: Explorations, Diagnosis and Conjectures. London, S. 244-257
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhardt 1979: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta
- Luhmann, Niklas 1993: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas 1997: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Opp, Günther 1995: Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46. Jg., 1995, Heft 11, S. 520-530

- Opp, Günther 1996: Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. Zeitschrift für Heilpädagogik, 47. Jg., 1996, Heft 1, S. 1-6
- Oser, Fritz 1997: Pädagogische Weisheit und schulische Integration. In: Amrein, Christine/Bless, Gérard (Hg.) 1997: Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete im wissenschaftlichen Diskurs. Versuche zur Verknüpfung von parteinehmenden Sichtweisen mit strukturierten Erkenntnisprozessen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, S. 107-121
- Peterander, Franz/Opp, Günther (Hg.) 1997: Gesellschaft im Umbruch – Die Heilpädagogik vor neuen Herausforderungen. VHN 66, 2
- Prengel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich
- Rappaport, J. 1985: Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des „empowerment“ anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 1985, Heft 2, S. 257-278
- Schäfer, Alfred 1996: Zur relativen Autonomie des pädagogischen Wirklichkeitszugangs. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhardt (Hg.) 1996: Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 75-109
- Speck, Otto 1991: Das Selbstverständnis des heilpädagogischen Systems im Wandel. Zeitschrift für Heilpädagogik, 42. Jg., 1991, S. 599-607
- Speck, Otto 1997: Ist der Behindertenbegriff ein heilpädagogischer Leitbegriff oder ein Hindernis für eine integrative Heilpädagogik. In: Die neue Sonderschule, 42. Jg., 1997, S. 253-265
- Waldenfels, Bernhard 1998: Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wittmann, Bernhard 1997: Konsequenzen der KMK-Empfehlungen vom 6. Mai 1994 für die sonderpädagogische Förderpraxis. In: Heimlich, Ulrich (Hg.) 1997: Zwischen Aussonderung und Integration. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Zentner, M. R. 1999: Temperament und emotionale Entwicklung. In: Friedlmeier Wolfgang/ Holodynski, Manfred (Hg.) 1999: Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen. Heidelberg, Berlin: Spektrum, S. 156-175