

Holtmann, Sophie C. [Hrsg.]; Hascher, Philipp [Hrsg.]; Stein, Roland [Hrsg.]
Inklusionen und Exklusionen des Humanen

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 177 S.



Quellenangabe/ Reference:

Holtmann, Sophie C. [Hrsg.]; Hascher, Philipp [Hrsg.]; Stein, Roland [Hrsg.]: Inklusionen und Exklusionen des Humanen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 177 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180368 - DOI: 10.25656/01:18036

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180368>

<https://doi.org/10.25656/01:18036>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen; Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Sophie C. Holtmann
Philipp Hascher
Roland Stein
(Hrsg.)

Inklusionen und Exklusionen des Humanen

Holtmann / Hascher / Stein
**Inklusionen und Exklusionen
des Humanen**

Sophie C. Holtmann
Philipp Hascher
Roland Stein
(Hrsg.)

Inklusionen und Exklusionen des Humanen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Dieser Band wurde durch das Projekt „GSiK – Globale Systeme und interkulturelle Kompetenz“ der Julius-Maximilians-Universität Würzburg gefördert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © by Tony Hofmann / www.sinn-bilder.de

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2342-5

Inhalt

Vorwort7

Sophie C. Holtmann, Philipp Hascher und Roland Stein
Einleitung: Inklusionen und Exklusionen des Humanen9

Merle Hummrich
 Die Macht der Inklusion.
 Zur Relationalität von symbolischen Ordnungen in der Schule 13

Philipp Hascher
 Exklusive Prozesse durch inklusive Beschulung von Schülerinnen
 und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten – ein Paradoxon?41

Peter Groß
 Bürgerliches Modell von Behinderung:
 (De-)Institutionalisierungsimpulse durch das moderne Teilhaberecht61

Samuel Raz
 Diagnostische Implikationen im neuen Rehabilitations-
 und Teilhaberecht 85

Markus Dederich
 Vulnerabilität, Exklusion und Ethik.
 Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas 109

Simon Pfister, Sophie Clara Holtmann und Br. Pierre-Carl Damian Link OSA
 Inklusive und exklusive Un-/Ordnungen des Fremden:
 eine interdisziplinäre Perspektive auf den pädagogischen
 Inklusionsdiskurs 125

Thomas Damberger
 Antigott: Zur Exklusion des Humanen im Digitalzeitalter 151

Autorenverzeichnis 175

Vorwort

Der Band „Inklusionen und Exklusionen des Humanen“ ist auf Basis der gemeinsamen, gleichnamigen Ringvorlesung an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (JMU) entstanden. Organisiert wurde sie von den Lehrstühlen für Systematische Bildungswissenschaft und Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Seit 2008 wird mit dem Projekt *GSiK – Globale Systeme und interkulturelle Kompetenz* an der JMU ein umfangreiches, interdisziplinäres Lehr- und Lernprogramm für alle Studierenden der Universität angeboten, welches auch den Rahmen für die Ringvorlesung geboten hat. In den letzten zehn Jahren wurde mit GSiK ein Kooperationsnetzwerk von über 50 Institutionen der Universität Würzburg und externen Projektpartnern aufgebaut. Pro Semester finden über 100 Veranstaltungen mit über 2000 teilnehmenden Studierenden statt (vgl. Egger, 2018). Grundprinzip dabei ist die interdisziplinäre Arbeit, deren Bedeutung in heutigen Zeiten und globalen Netzwerken einen hohen Stellenwert einnimmt. Im Zuge von Inklusionsbemühungen hat sich gesamtgesellschaftlich und global durch die Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (vgl. BGBl, 2008, S. 1419ff.) ein Paradigmenwechsel abgezeichnet, der in Theorie und Praxis zu heterogenen Deutungs- und Umsetzungsformen geführt hat. Vor allem in humanwissenschaftlichen Kontexten erfahren Inklusionsfragen besondere Bedeutsamkeit; der Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat eine kritisch-konstruktive Positionierung vorgenommen – im Sinne eines gemäßigten Inklusionsverständnisses (vgl. Müller & Stein, 2018; Stein & Müller, 2018). Die Vielfalt der Begriffsverständnisse und kontextgebundener Diskurse erfordert eine individuelle und offene Auseinandersetzung, nicht zuletzt in Anbetracht stetig neu aufkommender Herausforderungen. Um dieser Vielfalt Rechnung tragen zu können, ist es uns eine Freude, Beiträge aus verschiedensten Perspektiven und Lesarten von Inklusionen und Exklusionen des Humanen vereint zu veröffentlichen. Sie lassen einzeln – sowie auch im Gesamtbild – das Spektrum der Herausforderungen, Handlungsfelder und Kontexte erahnen.

Dabei geht unser Dank an das Projektteam von *GSiK – Globale Systeme und interkulturelle Kompetenz* für die finanzielle und ideelle Unterstützung. Abschließend möchten wir uns herzlich bei den Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge, Geduld und Unterstützung bedanken.

Sophie C. Holtmann, Philipp Hascher und Roland Stein
Würzburg, im Juni 2019

Literatur

- Bundesgesetzblatt (BGBl) (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35 veröffentlichten Fassung vom 21. Dezember 2008*. Abgerufen am 29.05.2019 von https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav:startbk=Bundesanzeiger_BGBl#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__1524572989767
- Egger, D. (2018). *Das GSiK-Projekt im Jubiläumsjahr*. Abgerufen am 23.05.2019 von <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/einblick/single/news/das-gsik-projekt-im-jubilaumsjahr/>
- Müller, T. & Stein, R. (2018). Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – quo vadis? In Dies. *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 263-269). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (2018). Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – zur Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 13-21). Stuttgart: Kohlhammer.

Sophie C. Holtmann, Philipp Hascher und Roland Stein

Einleitung: Inklusionen und Exklusionen des Humanen

*“Each human being is a more complex structure
than any social system to which he belongs.”*
Alfred North Whitehead (1861 – 1947)

Verfolgt man aktuelle Debatten, so kann man sich des Eindrucks nicht verwehren, dass Fragen der Inklusion insbesondere oder sogar nur auf systemisch-struktureller Ebene diskutiert werden. Auch wenn Inklusion besonders auf Veränderungen auf dieser Ebene zielt, läuft das Humane, der einzelne Mensch, Gefahr, dabei aus dem Blick zu geraten – sowie auch die Frage der konkreten pädagogischen und konzeptionellen Arbeit und der erzieherischen Begegnung. Daher widmet sich dieser Band der Vielfalt von Individuen in ihren jeweiligen Kontexten im Spektrum zwischen Inklusionen und Exklusionen aus unterschiedlichen theoretischen und praktischen Perspektiven. Diese Heterogenität aufgreifend, wird auch dieses Buch keine pauschalen Antworten auf herausfordernde Fragen der Gesellschaftsordnung für das einzelne Individuum liefern können, sondern vielmehr die Komplexität der aktuellen Begegnungen von Menschen und Systemen illustrieren. Die Betrachtungsweise beginnt in der gesellschaftlichen Struktur der Schule und öffnet sich über breitere rechtlich-normative Felder und hieraus hervorgehende Implikationen, hin zu gesamtgesellschaftlichen Perspektiven.

Merle Hummrich stellt Inklusion in zwei Unterrichtsszenen – eine im deutschen, eine im US-amerikanischen Kontext – dar und arbeitet daran ein Zusammenspiel von ethnischer Differenzierung und Inklusivität heraus. Dabei diskutiert sie kontrastierende Muster von Inklusivität anhand von ethnischer Diversität und der institutionellen schulkulturellen Ordnung. Darauf wird nach den Bedingungen der Inklusivität gefragt, die sich in den unterschiedlichen Settings ergeben. Dazu wird erstens der jeweilige normative Bezugshorizont mit Blick auf die Konstruktion des Humanen herausgearbeitet und zweitens die modernisierungstheoretischen Implikationen der jeweiligen Konstitutionsbedingungen von Inklusion (des Humanen) abstrahiert. Abschließend werden Überlegungen zu einem empirisch begründeten theoretischen Beitrag von Inklusion und Exklusion unternommen.

Philipp Hascher beschreibt ausgehend von einer grundsätzlichen Lesart des Inklusionsverständnisses der UN-Behindertenrechtskonvention das Verhältnis von Inklusion und sonderpädagogischer Förderung im Zuge derzeitiger Umsetzungsbemühungen. Auch diese konzentrieren sich deutlich auf Fragen des Beschulungsortes, im Besonderen auf die Institution der Förderschule, die in einen Rechtfertigungsdruck gerät. Dabei wird – auch anhand empirischer Erkenntnisse – aufgezeigt, dass inklusiv gedachte schulorganisatorische Reformen besonders für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten durch die Verfolgung der Maxime des Beschulungsortes exkludierende Folgen nach sich ziehen und diesen somit nicht gerecht werden können. Es wird erläutert, wie die Rückbesinnung auf die Maxime der Förderung Inklusion im ganzheitlichen Sinne der UN-BRK unterstützen kann – und dass somit die Diskussion um Beschulungsorte letztlich ihr Ziel verfehlt.

Peter Groß führt die Betrachtung von Inklusionen und Exklusionen in den breiteren Kontext des neuen Bundesteilhabegesetzes (BTHG). Er erläutert, wie im Zuge der Umsetzung der Implikationen der UN-Behindertenrechtskonvention das neue BTHG 2017 vom deutschen Bundestag verabschiedet wurde und seinen Prozess der schrittweisen Implementation. Auch durch die sich hieraus ergebenden Konsequenzen, u.a. für das Sozialrecht (z.B. SGB IX), stellt sich die Frage, inwiefern sich Prozesse der Inklusion und Exklusion in Deutschland verändern. Der Beitrag zeigt anhand des Behinderungsverständnisses im bio-psycho-sozialen Erklärungsmodell von Behinderung der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) auf, wie dieses Behinderungsverständnis durch einen solchen Prozess entwickelt und aufgefasst wird. Exemplarisch werden die Umsetzungsformen im Zuge der Verwaltungsvorschriften zur individuellen Bedarfsermittlung anhand von Niedersachsen und Baden-Württemberg dargestellt, analysiert und diskutiert. Dies geschieht auch hinsichtlich der Frage, inwiefern die Umsetzungsformen zur partizipativen Perspektive der UN-BRK konform oder auch gegensätzlich gesehen werden können.

Auch **Samuel Raz** konzentriert sich auf das Bundesteilhabegesetz (BTHG) und überprüft, wie dieses die Feststellung des leistungsberechtigten Personenkreises und die damit einhergehende Bedarfsfeststellung ändert. Die Bedarfsfeststellungen orientieren sich teilweise an der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Der Beitrag zeigt jedoch auf, dass die ICF nur inkonsequent implementiert und teils gegen ihre Grundüberlegungen und ethischen Leitlinien eingesetzt wird. Anhand pädagogischer Überlegungen zur Diagnostik wird zudem deutlich gemacht, dass die Gesamtplanung der Eingliederungshilfe förderdiagnostisch konzipiert ist, andere Bereiche des SGB IX jedoch diesen Fokus vermissen lassen.

Marcus Dederich erläutert das in jüngerer Zeit stärker diskutierte Konzept der Vulnerabilität im Spiegel bekannter Autorinnen und Autoren wie Judith Butler und Emmanuel Levinas in einem im Vergleich zur personorientierten Sichtweise bislang weniger berücksichtigtem gesellschaftlich-politischen Verständnis. Dabei geht er auf die relationale Konzeption von Vulnerabilität nach Butler ein, auch im Hinblick auf deren Relevanz für bestimmte Bevölkerungsgruppen im Sinne einer Prekarität und der Wirkungsmacht von Bezeichnungen im Allgemeinen – und identifiziert Anknüpfungspunkte und Abgrenzungen zu Sichtweisen von Levinas. Besonderes Augenmerk wird auf die Anerkennung und Würdigung von Verwundbarkeit gelegt. Das Thema wird im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionsprozesse auf Anerkennung gesellschaftlicher Determinanten der Behinderung und deren Deutungsmacht weiter entfaltet, und der Verfasser zeigt Mechanismen der gesellschaftlichen Diskursveränderung auf.

Simon Pfister, Sophie C. Holtmann und Pierre-Carl Damian Link sehen das Phänomen des Fremden in enger Verknüpfung mit den Phänomenen des Eigenen, der Kultur sowie der Inklusion und Exklusion. Aktuelle gesellschaftliche Veränderungen haben dazu geführt, dass diese Phänomene (nicht nur) aus pädagogischer Perspektive problematisch wurden oder zumindest Gegenstand von Diskussionen wurden. Im Sinne eines sachlichen und reflektierten Umgangs mit diesen Phänomenen soll hiermit ein Beitrag dazu geleistet werden, das Fremde mit seinen vielfältigen und fruchtbaren Anknüpfungspunkten in den Blick zu nehmen. Hierzu wird es aus einer phänomenologischen, der psychoanalytischen, einer poststrukturalistischen und einer soziologischen Perspektive beleuchtet und, von diesen ausgehend, immer wieder der Bezug zu seinen ‚Begleitphänomenen‘ hergestellt.

Thomas Damberger stellt in seinem Beitrag dar, wie sich im Zuge der Entwicklungen im Bereich Digitalisierung ein Raum aufgetan hat, der sich sowohl durch eine vollkommene Gleichheit als auch durch radikale Enthumanisierung auszeichnet. Mensch und Welt erscheinen in diesem Raum als eine Ansammlung von Daten, und der Computer avanciert zunehmend zur steuernden und kontrollierenden Instanz. Systemerhalt und Wertsteigerung sind die Ziele dieses Systems, das zwar von Menschen geschaffen wurde, aber zugleich ohne Menschlichkeit auskommen muss. Der Beitrag stellt im Wesentlichen eine Symptombeschreibung des Digitalzeitalters dar und nähert sich vorsichtig der Frage, inwiefern eine Erziehung zur Mündigkeit und damit eine Inklusion des Humanen gegenwärtig möglich sein kann.

Merle Hummrich

Die Macht der Inklusion. Zur Relationalität von symbolischen Ordnungen in der Schule

Inklusion ist kein Anspruch, der im normfreien Zusammenhang erhoben wird. Immer dann, wenn Institutionen, Gesellschaften oder supranationale Zusammenhänge (wie z.B. die UNESCO) Inklusion fordern oder versprechen, stehen andere Zusammenhänge vor der Herausforderung, die Ansprüche auf ihre je spezifischen normativen Bezugshorizonte zu beziehen. Diese Bezugshorizonte können als Ausdrucksgestalten symbolischer Ordnungen verstanden werden, die in symbolischen Kämpfen verhandelt werden. Das Thema „Inklusion“ selbst ist dabei eine machtvolle Setzung, die gegenwärtig vor allem im Diskurs um Behinderung und Teilhabe verhandelt wird. Dabei werden sozialtheoretische Grundlegungen, die Inklusion als Gegenbegriff der Exklusion verstehen und versuchen Teilhabe und Ausschluss allgemein zu fassen (z.B. Simmel, 1978), häufig vergessen. Dieser Beitrag greift die letztgenannte Theorietradition auf und diskutiert allgemein Teilhabe und Ausschluss anhand des Gegenstandsbereiches ethnischer Diversität und Schule. Die Frage, wie in unterschiedlichen normativen Bezugshorizonten ethnische Diversität verstanden und handelnd bearbeitet wird, steht dabei zur Diskussion. Die „Macht der Inklusion“ wird in diesem Zusammenhang als symbolische Ordnung von Teilhabeoptionen verstanden, die immer schon auf Exklusionsbedingungen verweist.

Im Kern geht es also um die Relationalität von Ordnungen, die in Kontexten mit inklusivem Anspruch geformt werden und die normativen Bezugshorizonte auf Inklusivität (und Exklusivität), die darin wirksam werden. Damit soll ein empirisch fundierter theoretischer Beitrag zur Verhältnismäßigkeit von Teilhabe und Ausschluss und ihrer machtvollen Strukturiertheit geleistet sowie die Bedingungen der Inklusion des Humanen diskutiert werden. Um die Relationalität von Inklusion und Exklusion pointiert herausarbeiten zu können, wird hier eine vergleichende Perspektive eingenommen und auf Schule in Deutschland und den USA geblickt, da beide Schulen sich vor der Herausforderung des Umgangs mit ethnischer Diversität sehen, aber auch – aufgrund ihrer unterschiedlichen historisch-kulturellen Entwicklung – kontrastierende Entwicklungspfade genommen haben. Der Beitrag geht wie folgt vor:

1. Es werden zwei Unterrichtsszenen – eine im deutschen, eine im US-amerikanischen Kontext – rekonstruiert und darin ein spezifisches Zusammenspiel

- von ethnischer Differenzierung und Inklusivität herausgearbeitet. Die Szenen stammen aus dem DFG-Projekt „EDUSPACE“¹, in dem es um eine vergleichende Perspektive auf Schulkultur und ethnische Differenzierung ging.
2. Die kontrastierenden Muster von Inklusivität werden als spezifische Varianten der Bearbeitung von ethnischer Diversität vor dem Hintergrund der institutionellen schulkulturellen Ordnung eingebettet und in ihrer Bedeutung für Inklusivität in schulischen Zusammenhängen analysiert.
 3. Darauf wird nach den Bedingungen der Inklusivität gefragt, die sich in den unterschiedlichen Settings ergeben. Dazu wird erstens der jeweilige normative Bezugshorizont mit Blick auf die Konstruktion des Humanen herausgearbeitet und zweitens die modernisierungstheoretischen Implikationen der jeweiligen Konstitutionsbedingungen von Inklusion (des Humanen) abstrahiert.
 4. Abschließend werden Überlegungen zu einem empirisch begründeten theoretischen Beitrag von Inklusion und Exklusion unternommen.

1 Inklusive Exklusion und exklusive Inklusion – zwei Fallbeispiele aus dem deutschen und US-amerikanischen Unterricht

1.1 Die inklusive Exklusion durch ethnische Differenzierung in einer deutschen Mathematikstunde

Zunächst wird eine Szene aus dem Mathematikunterricht einer neunten Klasse an einer norddeutschen Gemeinschaftsschule vorgestellt:

Während der Mathematikstunde spielen vor dem Klassenzimmer auf dem Schulhof Kinder.

Avram: null komma drei

Frau Kaiser: #da sind doch wieda welche am schneeball# (vorwurfsvoll) .

Avram: drei , null

Frau Kaiser: #vielleicht wissen die auch gar nich dass man das nich darf# (mitleidig)

Avram: eins

Sm1: zwei könnte sein

Frau Kaiser: das sind die ,

Sm1: das sind die daz kinder

Frau Kaiser: das sind die daz kinder die , kenn schnee wahrscheinlich gar nich so richtig

meSuS: (bestürzt Gelächter)

Avram: ja ehm das könn

1 Das Projekt hieß in seiner vollen Länge EDUSPACE - Schule und Migration in Deutschland und den USA. Geleitet wurde bzw. wird es von der Verfasserin dieses Beitrags. Mitarbeiterinnen waren bzw. sind Astrid Hebenstreit und Saskia Terstegen. Assoziiert war Dorothee Schwendowius.

Sm1: da könn wir ihn mal , könn wir ihn ja
 einseifen ((beinahe))
 Sm2: ja
 meSuS: (Gelächter)
 [...]

 Avram: oke
 Sm1: #weißt du was das is# (fragend)
 Avram: hm , nich so
 Sm1: du willst das nich kennlern (lachen)

Avram, ein neu zugewanderter Schüler, löst an der Tafel eine Aufgabe und teilt dabei laut mit, was er macht. Allerdings bekommt er offenbar wenig Aufmerksamkeit dafür. Die Lehrerin ist durch die draußen spielenden Kinder abgelenkt. Sie äußert mit einer gewissen Empörung, dass „welche“ – gemeint sind Kinder – Schneebälle werfen. Während Avram weiter rechnet, wendet sie mitleidig ein, dass die Kinder vielleicht nicht wüssten, dass man nicht Schneeball spielen darf. Mit dieser Mitleidsgeste deutet sich an, dass Frau Kaiser eine Position der Überlegenheit einnimmt. Diese setzt sich zusammen aus der mitleidvollen Geste und der Wissensdifferenz, die sie mit Blick auf die Konventionen dessen, was gestattet und was verboten ist, in Anspruch nimmt. Ein männlicher Schüler springt Avram zwar zur Hilfe, indem er auch eine Zahl nennt und so „bei der Sache des Unterrichts“ bleibt. Doch Frau Kaiser kehrt nicht zum Sachinteresse des Unterrichts zurück, sondern bleibt bei dem Thema der schneeballspielenden Kinder. Diese werden von ihr und einer anderen Schülerin als „DAZ-Kinder“ identifiziert, also Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen und in einer Sonderklasse untergebracht sind. Damit schließt Frau Kaiser subsumptionslogisch von der Wirkung (Kinder tun etwas Verbotenes) auf die Ursache (also müssen es DAZ-Kinder sein). Wissen und Zugehörigkeit sowie Nicht-Wissen und Nicht-Zugehörigkeit werden auf diese Weise miteinander in Verbindung gebracht und so unter der Hand exklusive Teilhabekonstruktionen hergestellt: Nicht-Wissen geht mit Nicht-Teilhabe einher.

Avram ist nun selbst erst seit kurzem kein DAZ-Schüler mehr. Er scheint mit „ja eh m das könn“ in die Logik der Interaktion einsteigen zu wollen. Der Vorschlag eines Schülers, ihn „einzuseifen“ erfährt eine bestätigende Zustimmung durch andere Schülerinnen und Schüler. Hat sich bislang die Ausgrenzung noch auf die Kinder vor dem Fenster gerichtet, wird sie nun ins Klassenzimmer geholt. Avram – eigentlich inkludierter Teil der Klassengemeinschaft, da er aus der DAZ-Klasse in den Kontext der Klasse, aus der dieses Protokoll stammt, gewechselt hat – wird damit die Exklusivität deutlich gemacht, die der um gemeinsames Wissen zentrierte Kontext hat. Sein Nicht-Wissen enttarnt ihn als nicht vollgültig inkludiert. Die Schülerinnen und Schüler beginnen untereinander zu interagieren. Es entsteht, mit unterstützt durch die Lehrerin, ein Möglichkeitsraum, in dem es legitim

scheint, zumindest gedankenexperimentell Gewalt gegen denjenigen anzuwenden, der sich nicht als Wissender artikulieren kann. Die inhumane Handlung wird als Möglichkeit angedeutet, die exklusiven Bezugsnormen des Kontextes aufrechtzuerhalten. Dabei ist schließlich die Leistungsebene, die Avram zuvor durchaus erfüllt hat, indem er zu den wenigen gehörte, die am Unterricht beteiligt waren (während auch die Lehrerin schon ausgestiegen war), suspendiert. Der Modus, in dem sich Avram über sein mathematisches Wissen hätte integrieren können, wird zugunsten einer diskreditierenden Ausgrenzungspraxis aufgegeben. Schließlich wird Avram gefragt, ob er wisse, was „einseifen“ ist. Er verneint zögerlich. Schüler 1 sagt ihm jedoch nicht, worum es sich handelt, sondern erhält die Exklusion aufrecht: Die Geheimhaltung dessen, was Einseifen bedeutet, reproduziert diese Exklusion: Avram ist Teil der Klasse und zugleich vom kulturell relevanten Wissen ausgeschlossen.

Avram erfährt hier eine doppelte Missachtung: als Leistungsträger ebenso wie als vollwertiges Mitglied der Schulklasse und der Peer-Gemeinschaft. Diese Missachtung wird durch die Lehrerin mit initiiert, da sie seine Leistung entthematisiert und zugleich „die“ DAZ-Kinder in ihrer Unfähigkeit an den Normalitätsvorstellungen der Schule teilzuhaben problematisiert. Das Drinnen-Draußen-Verhältnis reproduziert sich in einer Doppelstruktur der draußen spielenden Kinder und des drinnen (im Klassenzimmer) anwesenden Schülers Avram, der jedoch aufgrund seines Nicht-Wissens symbolisch nach draußen verbannt wird. Gleichzeitig wird von der ethnisierenden Kategorisierung als (unwissendes) DAZ-Kind auf eine Legitimität von Gewaltvorstellungen geschlossen, durch die die Ausgrenzung fortgeschrieben wird. Hier kann nun vorsichtig theoretisierend an die Ausführungen von Bourdieu (1998) angeschlossen werden. In dem Band „Das Elend der Welt“ argumentiert Bourdieu, dass die Leistungsgerechtigkeit, die Schule verspricht, auf einer Paradoxie aufruhe. Sie ist historisch darin begründet, dass in den Klassen, denen mehr gesellschaftliche Teilhabeoptionen durch längere Schulbildung versprochen wurde, die Erfahrung gemacht wird, dass trotz schulischen Erfolges die Chancen nicht gleich sind. Dies liegt daran, so schreibt Bourdieu (ebd., S. 528), dass durch die Inflation der schulischen Zertifikate schulische Leistungen an Wert verloren hätten und nebulöse schulische Erfahrungen so zum zentralen kulturellen Kapital von Erfolg und Teilhabe werden. Eine ähnliche Strukturlogik liegt in dieser schulischen Interaktion vor: Avram ist in Mathematik sehr gut und stellt dies auch im Unterricht dar. Doch wird ihm in dieser Situation vermittelt, dass seine Anpassung an das schulische Leistungsideal nicht ausreicht, um Teil der Klassengemeinschaft zu sein. Es braucht ein Wissen um die symbolische Ordnung, über das er (noch) nicht verfügt und das ihm hier auch verweigert wird. Die Fragilität des schulischen Inklusionsversprechens wird nun deutlich: Leistung und die Frage von Leistungsgerechtigkeit treten hinter der Relevanz des impliziten Wissens um kulturelle Praktiken zurück. Bourdieu beschreibt dieses Muster als internen Aus-

schluss: die vormalig ausgeschlossenen Klassen sind nun in die Schule integriert, aber sie sind innerhalb der Schule nicht privilegiert, sondern ausgeschlossen. Mit Blick auf die Frage der Inklusion ließe sich auch von einer inklusiven Exklusion sprechen: Avram wird als Leistungssubjekt inkludiert, als Teil der Kulturgemeinschaft (bezogen auf kulturelles Kapital) aber ausgeschlossen.

1.2 Die exklusive Inklusion durch ethnische Differenzierung in einer US-amerikanischen Englischstunde

Als Kontrastfall dient eine Unterrichtssituation aus einer Englischstunde auf dem Groundlevel (Grundstufe) einer neunten Klasse in der US-amerikanischen Springfield High School.

Die Lehrerin, Mrs. Cooper, liest [...] aus dem Buch „All American Boys“ vor. Es handelt sich um einen Roman zum Thema Rassismus. Dabei bezieht sich der Ziehvater des weißen Jungen Quinn dessen afro-amerikanischen Freund Rashad fälschlicherweise Schuld an einer Schießerei zu haben. Die Stelle, die Mrs. Cooper vorliest, behandelt eine Szene, in der Quinn durch die Cafeteria geht und wahrnimmt, dass afroamerikanischen Schüler zusammensitzen und weiße Schüler getrennt von ihnen, aber ebenfalls zusammensitzen. [...] Quinn wird hier bewusst, dass er sich nie darüber Gedanken gemacht hat, dass schwarze und weiße Schüler getrennt sitzen und dass er immer überall hat hingehen können, die afroamerikanischen Schüler nicht. Mrs. Cooper unterbricht die Lektüre:

Mrs. Cooper: Why does Quinn think so (fragend)
(Niemand sagt etwas)
Mrs. Cooper: What are his demographics
Naya: His father.
Mrs. Cooper: What's about his father?
Naya: A war hero.
Mrs. Cooper: What are his demographics?
Naya: White.
Mrs. Cooper: Right.

Dann redet sie darüber, dass es zeitweise schwierig scheint, dass weiße und schwarze Schüler sich anfreunden.

In dieser Unterrichtseinheit wird das Thema Rassismus selbst zum Gegenstand. Mrs. Cooper liest dabei aus dem Jugendroman „All American Boys“ vor. Die betreffende Stelle hat etwas von einer Erweckungs- oder Bildungsgeschichte: Sensibilisiert durch das Unrecht, das seinem Freund Rashad widerfahren ist, nimmt der Protagonist Quinn nun seine Umwelt in veränderter Art und Weise wahr und wird sich einerseits der anhaltenden Getrenntheit unterschiedlicher *races*², andererseits seiner eigenen Privilegien bewusst: er selbst kann überall hingehen,

2 Das deutsche Wort „Rasse“ hat eine negative Konnotation, deshalb wird hier der Anglizismus „race“ nicht übersetzt.

während die afro-amerikanischen Schülerinnen und Schüler dies nicht können. Mrs. Cooper unterbricht an dieser Stelle ihr Vorlesen und fragt die Klasse: „Warum denkt Quinn so?“ An dieser Stelle reagiert niemand. Die Interaktion gerät ins Stocken, der Unterricht damit in die Krise. Mrs. Cooper insistiert nun nicht auf ihrer Frage, sondern gibt eine Hilfestellung, indem sie an die demographischen Daten erinnert. Der Schülerin Naya fällt dazu ein, dass der Vater ein Kriegsheld ist. Sie stellt damit einen Zusammenhang zwischen den Leistungen des Vaters und der Herkunft Quinns her, die ihn privilegieren könnten. Damit verweist sie auf einen sozialen Zusammenhang. Mrs. Cooper scheint diese Antwort aber nicht auszureichen, denn sie wiederholt: „What are his demographics?“ und weist damit Nayas Antwort als ungültig zurück. Die Korrektheit der Antwort wird dabei nicht in Zweifel gezogen, aber auch nicht bestätigt. So wird markiert, dass die Antwort nicht unbedingt falsch ist, aber dass sie für die Auseinandersetzung mit dem Thema unangemessen ist. Mrs. Coopers Frage zielt auf eine sozialstatistische Zuordnung des Schülers in einem kollektivierten Zugehörigkeitsgefüge. Es könnte nun noch kommen, dass der Vater ein Mann ist oder eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „demographics“ erfolgen. Doch kommt hier die Antwort von Naya: „White“, der Mrs. Cooper knapp mit „right“ begegnet.

Was sagt dies über die Herstellung ethnischer Differenz aus und wie wird hier Inklusion (und Exklusion) machtvoll konstituiert? In der erfolgten Sequenzialität, „Why does Quinn think so?“, der Krise des Unterrichts durch die Nichtbeantwortung und die Anschlussfrage „What are his demographics?“ zeigt sich eine vereinfachte Ursache-Wirkungs-Logik: Es wird getan, als seien die „demographics“ die Ursache für eine bestimmte Perspektivität. Nun scheinen die Schülerinnen und Schüler nicht ganz zu wissen, worauf die Lehrerin hinauswill und beginnen zu raten, welche Erklärungen für die Privilegierung von Quinn, als jemanden, der seine Umwelt in besonderer Weise wahrnimmt, sein könnten. Die Antwort „a war hero“ ist ein Ergebnis des Rateprozesses, das jedoch als unangemessen abgelehrt wird. Erst der Bezug auf eine Hautfarbe bzw. Kategorie von *race/ethnicity* wird als gültig anerkannt. Weiß zu sein bedeutet also – so wird es im Unterricht dargestellt – über bestimmte Deutungsmuster zu verfügen und die Umwelt in einer bestimmten Weise wahrzunehmen. Die Ratifizierung der Antwort durch die Lehrerin mit „right“, verstärkt die Erklärungskraft ebenso wie der alltagsweltlich geprägte Kommentar, mit dem die Lehrerin die Vorleseunterbrechung beschließt, dass weiße und afro-amerikanische Schülerinnen und Schüler tatsächlich häufig getrennt saßen. Dass sich dies in ihrer Alltagswahrnehmung bestätigt, wirkt strukturell wie ein empirischer Beleg der Korrektheit der Aussage. Der Sinn der Kategorisierungen wird in diesem Zusammenhang nicht hinterfragt.

Die Lehrerin entwirft damit ein Bild des Umgangs mit Differenzierungen, das auf Begriffe wie „african-american“ und „white“ zurückgreift. In den USA sind dies gängige Kategorien, die im Alltag benutzt werden. So steht zum Beispiel die

ethnicity einer jeden Bürgerin und eines jeden Bürgers in ihrem oder seinem Führerschein, der auch als Personalausweis gilt; für jede Schule sind die demographischen Daten im Internet abrufbar, die genauen Aufschluss über den Sozialstatus der Schülerschaft, die geschlechtliche und ethnische Zusammensetzung geben. Die Ableitungen, die Mrs. Cooper nun macht, resultieren aus Verkettungen ethnizierender Differenzierung, die durchaus kritisch reflektiert werden, allerdings auch in einer Suggestivität vorgetragen werden, die kaum diskursive Räume eröffnet. Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, dieser Perspektive zu folgen, sie diskutieren sie jedoch nicht. So wird schließlich auch die bestehende Einteilung in *race*-Kategorien nicht hinterfragt und die Privilegierung, in der sich Quinn hier erfährt, für faktisch genommen. Es werden Ungleichheitsverhältnisse kritisiert (wie die Segregation auf der Grundlage ethnischer Differenzierung), zugleich wird sich an den bestehenden Diskurs der Unterscheidungen angepasst, der damit auch eine evidente Erklärungskraft zu haben scheint: weil Quinns Vater weiß ist, kommt Quinn zu einer Erkenntnis über eigene Privilegien, die ihm ganz sicher nicht zugänglich wäre, wäre er nicht weiß. Denn dann hätte er die Privilegien nicht. Damit reproduziert sich unter der Hand die Anerkennung der Faktizität von Privilegien.

Diesen Fall nun mit „exklusive Inklusion“ zu überschreiben provoziert etwas, soll aber zugespitzt auf die Kontrastierung der Fälle aufmerksam machen. Denn während im ersten Fall Avram inklusiv exkludiert wird, werden hier externe Kategorien in den Klassendiskurs eingespeist, die trotz der Klassenvergemeinschaftung trennen, da sie als nicht veränderbar dargestellt werden. Dieser Fall scheint damit im Vergleich zur abstrahierten symbolischen Ordnung im vorhergehenden Kapitel Ausdrucksgestalt einer komplementären Ordnung zu sein: War im Fall Avram die Ableitung: die DAZ-Kinder wissen etwas nicht, sie gehören nicht dazu, obwohl sie im gleichen institutionellen Kontext sind – so wird die Zugehörigkeit zu einem Kontext im Beispiel von Mrs. Cooper nicht hinterfragt, aber die Evidenz der Separiertheit belegt. Dies tritt ebenfalls in einer Doppelstruktur auf: die Klasse liest ein Buch, das Unterrichtsgegenstand ist; indem die Lehrerin die Kategorien anerkennt, die zu dieser Separation führen und diese durch ihre Alltagsbeobachtung belegt, vermittelt sie, dass die Separation innerhalb der Gemeinschaft legitim sei. Die Gemeinschaft selbst wird dabei nicht hinterfragt, aber die Differenzierung in der Gemeinschaft aufrechterhalten.

2 Muster der Inklusivität im Licht jeweiliger schulkultureller Entwürfe

In beiden Fällen haben wir es also mit der Hervorbringung ethnisierender Differenzierung zu tun, in denen dominanzgesellschaftliche Privilegien sich auf Ausgrenzungspraxen gründen. Man könnte auch sagen: die Inklusivität der sozialen Kontexte ist durch exkludierende Grenzverletzungen konturiert. Dabei ist im amerikanischen Beispiel eine fiktive Beschreibung Bestätigung für die Alltagsinterpretation der Lehrerin, dass die Schülerinnen und Schüler separiert seien; im deutschen Beispiel die diskriminierende Äußerung der Lehrerin über Kinder, die draußen spielen, Anlass der Markierung des Andersseins eines Schülers im Klassenzimmer. Hierin zeigt sich nun ein relevanter Unterschied:

Im US-amerikanischen Beispiel ist *race* das Generierungsprinzip ethnisierender Differenzierung und wird als solche nicht hinterfragt. An der deutschen Schule ist die Zugehörigkeit zu einem sprachlich verfassten gemeinsamen Wissenskontext das Generierungsprinzip ethnisierender Differenzierung. Dass zwei komplementäre Inklusions-, bzw. Exklusionsmuster an einer deutschen und einer amerikanischen Schule hervorgebracht werden, kann nun nicht ohne Weiteres dahingehend theoretisiert werden, dass eine Handlungsweise als typisch deutsch, die andere als typisch amerikanisch gekennzeichnet wird. Doch zeigen sich in den Fällen auch relevante Aspekte der jeweiligen schulkulturellen und bildungssystembezogenen symbolischen Ordnungsstrukturen. So finden sich im Unterricht auch Anschlüsse an die jeweilige symbolische Ordnung der Schulen, in denen die Interaktionen stattgefunden haben.

Um dies näher zu beleuchten, erfolgt hier eine Bezugnahme auf die Schulkulturtheorie sensu Helsper (2008). Schulkultur ist demnach als fragmentierte symbolische Ordnung (Hummrich, 2015) vorzustellen, die sich aus dem Zusammenspiel imaginärer Entwürfe der Schule, den realen gesellschaftlichen Bedingungen und Widersprüchen und ihrer symbolischen Vermittlung konstituiert. Sie bildet sich vor dem Hintergrund universalistischer Annahmen zur Notwendigkeit eines Schulsystems (transnational), eines jeweiligen Schulsystems (national) und des spezifischen Gewordenseins der Einzelinstitution (lokal) aus (Helsper, 2008). In der Kultur der Einzelschule stehen sowohl die Auseinandersetzungen des schulischen Personals mit den Strukturbedingungen als auch die interaktiven Ausgestaltungen der alltäglichen Handlungsanforderungen in einem dynamischen Wechselspiel. Helsper fasst die Schulkulturanalyse damit nicht als triviales Ableitungsverhältnis, gemäß dem höher aggregierte Handlungsebenen wie die Entwürfe der Schulkulturen insgesamt (auf Homepages oder in repräsentativen Ansprachen der Schulleitungen) deterministisch auf z.B. Unterricht und Schülerinnen und Schüler „wirken“; vielmehr werden auf den jeweiligen Handlungsebenen (Schulkultur, Unterrichtsinteraktion, Biographie der Schülerinnen und Schüler) die imaginären

Entwürfe der Einzelschule jeweils (symbolisch) verhandelt und wird sich situativ mit den spezifischen Handlungsbedingungen auseinandergesetzt (vgl. Hummrich & Kramer, 2018). Dabei haben die einzelnen Handlungsebenen gleichzeitig eigene Strukturlogiken und ihnen liegen wiederum je spezifische Idealentwürfe zugrunde, die aktiv ausgehandelt werden.

2.1 Der schulkulturelle Entwurf der Rosengrund-Schule

Die Schule im deutschen Kontext war die Rosengrund-Schule, eine Gemeinschaftsschule in einer norddeutschen Mittelstadt, die am Rande einer Großstadt liegt. Datenmaterial für die Analyse des schulkulturellen Entwurfs waren die Homepage der Schule, Auszüge aus dem Schulprogramm, ein Interview mit der Schulleiterin und ethnographische Protokolle über die Schularchitektur. Die Besonderheit dieser Gemeinschaftsschule war erstens, dass sie sich ein Gebäude mit einem Gymnasium teilte; zweitens, dass sie sich selbst in deutlicher Konkurrenz zu einer weiteren ortsansässigen Gemeinschaftsschule positionierte. Zunächst soll kurz auf die Homepageanalyse eingegangen werden:

Homepages sind allgemein als Dokumente zu verstehen, die geronnene Ausdrucksgestalt schulischer Aushandlungsprozesse darum sind, wie sich die Schule im lokalen Umfeld, zu den Schülerinnen und Schülern und zu den weiteren schulischen Akteurinnen und Akteuren positionieren soll (vgl. Hummrich, Hebenstreit & Hinrichsen, 2017). Die Homepage der Gemeinschaftsschule ist zunächst nicht für sich stehend zu finden, sondern unter der Homepage des Schulzentrums Rosengrund. Dies ist bemerkenswert, weil die Schule nicht, wie es viele andere Schulen machen, den Besucherinnen und Besuchern der Homepage mit ihrem idealen Entwurf schulischer Bildung entgegentritt, sondern weil es vorrangig um die Organisation des Schulischen geht. Auch greift diese Darstellung die Segregiertheit des deutschen Schulsystems auf – in Schleswig-Holstein ist dieses im Sekundarschulbereich in Gemeinschaftsschule und Gymnasium aufgeteilt. Hier findet sich nun eine Segregation im Gebäude und auf der Homepage und gleichzeitig wird suggeriert, dass es eine organisatorische Nähe gibt, so dass zum Beispiel aufstiegsorientierte Eltern hier die Chance eines unproblematischen Übergangs wahrnehmen können. Während sich jedoch die Rosengrundschule mit ihrem Namen in Nähe zum gleichnamigen Schulzentrum verortet, setzt sich das Gymnasium distinktiv davon ab, indem es einen eigenen Namen führt: James-Cook-Gymnasium. Die Rosengrundschule scheint sich also im Habitus der Strebenden zu positionieren, indem sie die organisatorische und territoriale Nähe zum Gymnasium betont; die Namenswahl des Gymnasiums verweist auf distinktive Abgrenzung von der lokalen Verbundenheit und über die Grenzen des Schulzentrums hinaus.

Gelangt man auf die Homepage der Rosengrundschule, so fällt das Logo ins Auge, auf dem ein nur an wenigen Stellen geöffneter Kreis skizziert ist, der vom Namen der Schule gerahmt wird. In dem Kreis blickt man auf den Rücken eines größeren und eines kleineren Kindes, die nach schräg oben zu einer der Kreisöffnungen zu streben scheinen. Neben dem Logo steht „Rosengrundschule. Eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler“. Der kaum geöffnete Kreis wiederholt nun die symbolische Geschlossenheit und Bindung an das Lokale, er lässt sich gleichsam als Symbol für die geringe Durchlässigkeit des Schulsystems „nach oben“ verstehen, die dennoch – darauf verweisen die beiden Kinder in der Mitte des Kreises – dorthin streben. Dass die unterschiedliche Größe gleichzeitig auch für heterogene Schülerinnen und Schüler stehen soll, wird spätestens unter dem Schriftzug „Rosengrundschule. Eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler“ deutlich. Hierin lässt sich deutlich Inklusivität ablesen, die mit der Imagination einhergeht, „alle“ aufnehmen zu können.

In einer kontextfreien Interpretation des Satzes „Eine Schule für alle“ scheint dieser zunächst wie ein parteipolitischer Wahlslogan, der gesellschaftskritisch angelegt ist: in Deutschland gibt es aufgrund des segregierten Schulsystems keine Schule für alle Schülerinnen und Schüler. Dass dies hier dennoch suggeriert wird, wirkt wie eine Werbung für maximale Offenheit und Inklusivität. Dies scheint dem Streben nach Exklusivität durch Anschluss an das Gymnasium zu widersprechen. Der Widerspruch wird gesteigert, weil die Schule als Gabe „für“ die Schülerinnen und Schüler dargestellt wird, wo es doch – insbesondere in Deutschland – die Schulpflicht und die damit einhergehende Anwesenheitspflicht in der Institution gibt. Hinter der Suggestion „Wir sind offen für alle“ verbirgt sich damit die latente Haltung „Wir nehmen jeden.“ Dies deutet auf eine problematische Positionierung der Schule im Feld anderer Schulen hin. Es ist ein Hinweis auf geringe Anmeldezahlen und darauf, dass die Schule um ihre Existenz bangt. Wir können hier also rekonstruieren, dass die Rosengrundschule eine Schule ist, die sich sehr inklusiv gibt und von einer Gleichzeitigkeit von Ortsverbundenheit und (Aufstiegs-)Streben gekennzeichnet ist. Dies deutet sich auch in den Labels an, die sich die Schule gibt und die ebenfalls auf der Homepage sichtbar sind: sie ist UNESCO-Projektschule und Zukunftsschule des Landes Schleswig-Holstein. Damit finden sich regionale Bezüge und aktive Bearbeitungsstrategien der Krise wieder. Als Zukunftsschule orientiert sich die Schule auf Digitalisierung, als UNESCO-Schule (transnational) auf die Gestaltung interkultureller Bildung. Damit suggeriert die Schule auch für die ‚Herausforderungen‘ gerüstet zu sein, die sich durch ethnische Diversität ergeben. Dies scheint aber vor allem eine Bearbeitungsfigur des drohenden Krisenszenarios: nicht mehr über genügend Schülerinnen und Schüler zu verfügen. Man könnte zugespitzt hier von einer Inklusivität aus der Krise heraus sprechen.

Dies wird auch durch ein drittes Merkmal der Schule bestätigt: sie verfügt – wie nur wenige Schulen in Schleswig-Holstein – über ein integriertes DAZ-Zentrum, dessen Schülerinnen und Schüler nach dem Deutschlernen zumeist auf die Rosengrundschule wechseln. Das thematisiert auch die stellvertretende Schulleiterin Frau Kaiser (die auch die Mathematiklehrerin der neunten Klasse ist) in folgendem Interviewausschnitt:

Frau Kaiser: aber ansonsten is es eben so, dass dieses aus diesem Stiefkind [so wurden die DAZ-Zentren vor dem demographischen Wandel gesehen, M.H.]. is an sich #jetzt inzwischen# (ton aufsteigend) . fast son Überlebensanker geworden hier an der Schule weil [...] die Schülerzahlen immer [...] sanken und ehh wir letzten Endes ja irgendwie hier aufrecht erhalten werdn müssen weil wir so viele #dazis# (leicht betont) haben.

Hier bildet sich eine Verwertungslogik ab, in der das DAZ-Zentrum, das als notwendiges Übel akzeptiert wurde, nun genutzt wird, um die Schule im Wettbewerb gegenüber anderen hervorzuheben. Grundsätzlich bleibt es bei der *inkluisiven Exklusion*, die sich auch in der vermeintlich verniedlichenden, aber dennoch diskriminierenden Bezeichnung „Dazis“ und ihrer Instrumentalisierung wiederfindet: sie gehören dazu, weil sie die Schule retten, aber sie gehören nur als „Dazis“ dazu. Somit lässt sich in diesem Zusammenhang von einer Strukturhomologie von Unterricht und schulkulturellem Entwurf sprechen, der sich nicht nur dadurch bestätigt, dass dieselbe Person den Unterricht wie das Interview gegeben hat, sondern auch in der Homepage-Interpretation einen materialen Niederschlag findet. Die Inklusion des Humanen scheint hier allumfassend, ist aber kein humanitärer Akt. Sie ist Ausdrucksgestalt einer umfassenden Krisenbearbeitung, die aus dem segregierten Schulsystem und dem demographischen Wandel entsteht. Die eigentlichen Ideale der Schule liegen anderswo, nämlich in der Nähe zu distinktiven Schulformen wie dem James-Cook-Gymnasium, das zwar den Raum teilt, Nähe aber ansonsten abwehrt.

2.2 Der schulkulturelle Entwurf der Springfield High School

Die Springfield High School ist eine Schule für die Klassenstufen 9-12 und damit eine Senior-High-School. Das Schulsystem in den USA ist einheitlicher als das Deutsche und viel weniger segregierend (Powell, 2013). Der Elementary School folgt nach dem vierten Schuljahr die Middle School und die Senior High School. Alle Schülerinnen und Schüler eines Distrikts – also eines Territoriums, in dem die Schulen liegen – durchlaufen die gleichen Schulen. Häufig verfügt ein Distrikt über jeweils nur eine Senior High School, so dass die High Schools gegenüber deutschen Schulen sehr groß sind (um die 2.000 Schülerinnen und Schüler sind keine Seltenheit). Die Schülerinnen und Schüler besuchen unterschiedliche Kurse nicht im Klassenverband, sondern je nach Leistungslevel. Die meisten Schulen haben zwei oder drei Leistungslevel: *on level/ground level*, was der Grundstu-

fe entspricht, *AP level* (=advanced) und/oder *honored level*. Um mit dem High School-Abschluss einen Zugang zur Universität zu erhalten, ist es notwendig eine bestimmte Anzahl von Kursen *advanced* und/oder *honored* abzuschließen. Die Ergebnisse werden dann von den Universitäten mit den Ergebnissen des *Scholastic Aptitude Tests* (SAT) zusammengeführt. Dieser SAT wird national im 12. Schuljahr durchgeführt und seine Ergebnisse werden nicht der Schule, sondern den Schülerinnen und Schülern zugestellt (vgl. 3.2).

Die Springfield High School wird von etwa 2.400 Schülerinnen und Schüler einer Mittelstadt und des Umlandes besucht. Auf der Homepage erscheint zuerst das Logo des Schuldistrikts, das ein stilisierte Berglandschaft mit Sonnenuntergang (oder -aufgang) andeutet. Der kreisförmige Landschaftszug ist als Schattenriss angelegt. Um ihn herum steht von links (bei einer Uhr etwa auf der 8 beginnend) nach rechts (bis zur 4 auf einer Uhr) der Schriftzug „Springfield School District“, unter dem Kreis steht in kleinerer Schrift „We are the future!“ (von links nach rechts, von der 7 bis zur 5 auf einer Uhr). Daneben steht über zwei Zeilen Springfield High School – im gleichen Dunkelrotton gehalten wie das Logo. Auch hier finden wir – mit dem Namen und der stilisierten Landschaft einen Ortsbezug wieder. Die Schule erscheint vorrangig (das deutet sich in der Größe der Schriftzüge und der Wiederholung des Ortes Springfield an) eine organisatorische Einheit. Sie ist *die* High School des Distriktes. Der Distrikt selbst entwirft sich jedoch imaginär als Gemeinschaft, die zukunftsweisend ist. „We are the future“ suggeriert Gestaltungswillen und Aktivität, der Blick wird nach vorne gerichtet. Die Imagination, die hierin liegt, ist auf das Begehren gerichtet, die Zukunft zu gestalten. Wenn wir mit Castoriadis (1984) annehmen, dass durch Imaginationen Personen bewusst wird, was wahr ist und was ihr Begehren ist (ebd., S. 177), so wird dieser Gestaltungswille sichtbar. Er wirkt gewissermaßen als „unsichtbarer Zement“ (Castoriadis, 1978, zit. n. Honneth, 1990, S. 156), der die Gemeinschaft zusammenhält. Die Zukunftsweisung erhält damit eine besondere Konnotation, denn es geht nicht nur um Gemeinschaftsbildung im Hier und Jetzt, sondern auch in der Zukunft.

Darunter präsentiert die Springfield High School verschiedene Durchlaufbilder, die das Schulgebäude und verschiedene schulische Situationen zeigen: Schülerinnen und Schüler beim Abschluss, bei naturwissenschaftlichen Experimenten, beim Sport und der Präsentation sportlicher Erfolge sowie beim Musizieren. Die Bilder sind entweder sehr nah an den Personen oder zeigen sie in einer Weitwinkel-Totale. Auch das Schulgebäude ist in der Weitwinkel-Totale präsentiert. Um einen runden Platz, in dessen Mitte die amerikanische Flagge gehisst ist, ist ein Gebäude präsentiert, das einen Mittelteil und zwei Flügel hat. Durch die Kombination aus Backstein und Glas wirkt das Gebäude hell. Gleichzeitig nimmt die Bildbetrachterin oder der -betrachter einen panoptischen Blick (Foucault, 1984) ein. Die Bilder machen deutlich: das Leben der Schülerinnen und Schüler geht

stark in der Schule auf, z.B. auch weil Freizeitaktivitäten wie Sport und Musik hier erlebt und erfahren werden können. Der wiederholte Weitwinkel-Blick erweckt den Eindruck einer umfassenden Überwachung, die gleichermaßen Schutz und Kontrolle impliziert. Unter den Bildern findet sich der Schriftzug „Welcome to Springfield High!“. Hier ist eine alltagssprachliche Formulierung (High statt High School) gewählt, die wieder an Vergemeinschaftung anschließt. Die Schule verspricht mit ihren Bildern die *Inklusion exklusiver Bildungschancen* auf einer breiten Linie, die über die Schulzeit hinausweisen. Die Bezugnahme auf ethnische Diversität ist implizit – sie schreibt sich vor allem in die unterschiedlichen Repräsentationsformen von Ethnizität auf den Durchlaufbildern ein. Wir finden hier eine deutliche Gemeinschaftsorientierung, die von der Imagination umfassender aktiver (!) Teilhabe und einem Gestaltungswillen, der über die Schulzeit hinausweist („We are the future!“) begleitet wird.

Was die Schule hier nach außen hin imaginiert, wird im Unterricht mit dem Selbstverständnis über *race* und (*ethnic*) *belonging* bearbeitet. Die Unterrichtsinteraktion erweist sich als aktive Ausgestaltung der Vermittlung und des Erhalts der diversen, aber in sich differenzierten, Gemeinschaft. Während auf der Ebene der Institution dabei der Entwurf der Gemeinschaft ethnische Diversität implizit thematisiert wird, spricht die Lehrerin dieses Thema und die damit einhergehende Wahrnehmung unterschiedlicher Chancen an. Jedoch ist die Bildersprache mit ihrer exklusiven Inklusion auch in der Nähe des unterrichtlichen Musters zu sehen: Die Schule arbeitet aktiv an der Wir-Gemeinschaft, die *auch* – aber nicht allein – durch ethnische Diversität gekennzeichnet ist, vor allem aber durch die exklusiven Bildungschancen symbolisiert wird, die allen gleichermaßen zuteilwerden kann; die Lehrerin arbeitet aktivierend an der Wahrnehmung von Diversität.

2.3 Knapper Vergleich der schulkulturellen Entwürfe

Insgesamt liegen hier zwei Fälle vor, in denen sich das Muster von Inklusion und Exklusion, das für die Unterrichtssequenzen herausgearbeitet wurde, auf der Ebene der schulkulturellen Entwürfe reproduziert. In der Rosengrundschule wird deutlich, dass Schule nicht nur Ort der inklusiven Exklusion ist – wie im Fall von Avram im Mathematikunterricht –, sondern auch die Schule selbst sich in dieser Strukturlogik entwirft. Dabei zeugt die Positionierung der Schule – als Schule für alle Schülerinnen und Schüler und damit als Schule in der Krise – davon, dass sie selbst zweifach von der inklusiven Exklusion betroffen ist: erstens, gehört sie als Schule in das Feld des Schulischen, doch ist sie von den schulischen Chancenstrukturen (wie der Vergabe exklusiver Zertifikate oder der Auswahl der Schülerinnen und Schüler nach eigenen Kriterien) ausgeschlossen. Zweitens, braucht sie die DAZ-Schülerinnen und -Schüler als „Überlebensanker“, um sich im Schulischen erhalten zu können. Die betreffenden Schülerinnen und Schüler selbst bleiben ihr aber äußerlich.

In der Springfield High School ist die Reproduktion der Struktur der exklusiven Inklusion auf der Ebene der schulkulturellen Entwürfe weniger konturiert ausgeprägt. Dominant ist ein inklusives Vergemeinschaftungsversprechen, das in einer institutionellen Überwachungslogik präsentiert wird und für alle Schülerinnen und Schüler geöffnet scheint, ebenso wie es sie alle vereinnahmt. Doch liefern die exklusiven Bildungsangebote, die auf der Homepage visualisiert werden, Hinweise darauf, dass die exklusive Inklusion hier ebenfalls wirksam wird. Sie vermitteln den Modus der aktiven Partizipation, die Selbstgestaltungswillen erfordert, wenn die Versprechen exklusiver Bildungszugänge eingelöst werden sollen.

3 Bedingungen der Inklusivität und Konstruktionen des Humanen

3.1 Gesellschaftlicher Kontext schulischer Bildung und Inklusivität

Vor dem Hintergrund des Zieles, die Relationalität von Inklusion und Exklusion mit Blick auf die normativen Bezugshorizonte des Humanen zu leisten, ist an dieser Stelle zu fragen, welches die normativen Bezugshorizonte von Schule sind – bevor dann (im Folgekapitel, Kap. 4) herausgearbeitet wird, wie Schule(n) in beiden Gesellschaften trotz ihres Anspruchs an Inklusivität Differenzierung betreiben und wie sich in diesen Inklusivität machtvoll ausgestaltet. Bei der Betrachtung der normativen Bezugshorizonte geht es an dieser Stelle weniger um die Ungleichheiten, die sich in Gesellschaften empirisch einschreiben, als vielmehr um die *imaginären Entwürfe*, die Bildungspolitiken in Bezug auf Inklusion artikulieren. Hierzu zählen auch die Ideale, die sich in die Gesetze einschreiben (Helsper, 2008; Hummrich, 2015), die aber oftmals nicht bewusst, sondern nur analytisch zugänglich sind.

Betrachten wir die normativen Bezugshorizonte von Schule in unterschiedlichen Gesellschaften, so ist dies empirisch anhand der Schulgesetzgebung nachvollziehbar. In dem vorgestellten DFG-Projekt „EDUSPACE“ haben wir (die Verf. zusammen mit Astrid Hebenstreit, Dorothee Schwendowius und Saskia Terstegen) auch die Möglichkeitsräume von Schulgesetzen analysiert. Da die USA ein nationales Bildungsgesetz haben, in Deutschland die föderalen Gesetze maßgeblich sind, wird sich hier auf das Schleswig-Holsteinische Schulgesetz (die erhobenen Schulen lagen in Schleswig-Holstein) und den US-amerikanischen „*No Child left behind Act*“ (2001) (im Folgenden: NCLB) bezogen, da dieser zum Zeitpunkt der Erhebung das geltende Gesetz war. Beide Gesetze formulieren, was die Schule für die Gesellschaft leisten soll. In Schleswig-Holstein sollen Kinder zu künftigen Bürgerinnen und Bürger erzogen werden, die ihre „entsprechenden Rechte und Pflichten“ wahrnehmen (§4, Abs.2 Satz 1, SchulG). Dabei geht es um die

Übernahme von Verantwortung. Schülerinnen und Schüler, die die Schule absolviert haben, sollten somit Staatsdienerinnen und -diener sein können – aber auch mündig sein, denn sie sollen lernen, „eigenständig zu denken und vermeintliche Gewissheiten und gesellschaftliche Strukturen auch kritisch zu überdenken“ (§4, Abs.2 Satz 3, SchulG). Damit schreibt sich u.a. die Widersprüchlichkeit von Heteronomie (Staatsdiener sein) und Autonomie (eigenständig denken) in das Gesetz ein.

Das nationale Bildungsgesetz der USA formuliert diese pädagogisierenden Ansprüche nicht. Der Beginn „An Act to close the achievement gap so that no child is left behind“ legt vielmehr nahe, dass das Gesetz im Dienst der Gesellschaft gemacht wurde – es wird den Mitgliedern gegeben und ist gleichzeitig zweckorientiert (an act to...), leistungsorientiert (es geht um *achievement* nicht Chancen, das wären *opportunities*) und auf Vollinklusion gerichtet (no child is left behind). Es geht nicht um die Realisierung von Chancengleichheit, sondern darum, dass der Output aller Schülerinnen und Schüler verbessert wird, indem die Leistungsunterschiede minimiert werden. Der Staat steht hier im Dienst einer Leistungsgesellschaft, in der der individuellen Anstrengung der und des Einzelnen ein möglichst guter Boden bereitet werden soll (vgl. Hummrich & Terstegen, 2020). Der normative Bezugshorizont des deutschen Schulgesetzes ist damit, knapp gesagt, auf die Gleichzeitigkeit von Inpflichtnahme und Mündigkeit gerichtet, in den USA auf die Leistungserbringung, die die gesamte Gesellschaft voranbringt, aber auch der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler Erfolg verspricht. Dabei wird deutlich, dass sich in diese Gesetze auch die unterschiedlichen Modernisierungspfade beider Staaten einschreiben (vgl. Münch, 1993), aufgrund derer sich die symbolischen Ordnungen der Inklusion des Humanen ableiten lassen.

3.2 Schulische symbolische Ordnungen im Licht des deutschen und des US-amerikanischen Modernisierungspfades – eine Skizze

Die Rekonstruktion der Kontexte schulischer Bildung reicht weit über die Gesetzgebung hinaus. Schule als nationalgesellschaftliche Institution ist tief verstrickt in die Konstitution jeweiliger gesellschaftlicher Modernisierungspfade. An dieser Stelle kann nur angedeutet werden, wie weitreichend die historisch-kulturellen Bedingungen der deutschen und der US-amerikanischen Modernisierungspfade für die Entwicklung unterschiedlicher Modi von Inklusivität und Exklusivität sind. Es folgt damit eine holzschnittartige Auseinandersetzung mit den modernisierungstheoretischen Implikationen der Konstitution schulisch symbolischer Ordnungen.

3.2.1 „Jeder nach seinen Fähigkeiten. Jeder nach seinen Bedürfnissen“ – der imaginäre Entwurf schulischer Bildung in Deutschland

Wenn oben (vgl. 2.2) für den deutschen Kontext rekonstruiert wurde, dass gesetzlich eine Gleichzeitigkeit von Inpflichtnahme und Mündigkeit imaginiert wird, wird hier auch eine spezifische Logik deutlich, die Deutschland im Laufe der Modernisierung herausgebildet hat. Richard Münch (1993), der in seinem Band „Die Kultur der Moderne“ die Modernisierungspfade Frankreichs, der USA, Englands und Deutschlands nachzeichnet, hebt heraus, dass für Deutschland die seit der Reformation sich etablierende und in die Denktradition einschreibende Trennung privater Innerlichkeit und öffentlicher Regulierung zentral ist. Das „Prinzip der Innerlichkeit als Persönlichkeitsideal“ (ebd., S. 693) bleibt auch „unter den Bedingungen der Säkularisierung“ erhalten. So sind schließlich Identität und Gesellschaft deutlich voneinander getrennt – das Individuum wird nicht (wie in der US-amerikanischen Gesellschaft, s.u.) bei aller Differenziertheit als Bürgerin oder Bürger in der Gesellschaft vergemeinschaftet, sondern ist gleichzeitig privat und vergesellschaftet. Privatheit und Vergesellschaftung sind damit ein Gegensatz, der sich in gesellschaftliches Handeln einschreibt. Als Beispiel führt Münch hier die demokratische Wahl an. Während in Deutschland die Wahl eine Bürgerpflicht ist, sichert das Wahlgeheimnis, dass die getroffene Wahl Privatsache bleibt (ebd., S. 695). Dies ist etwa in den USA anders: die Wahl wird nicht als Privatsache gesehen, das expressive Bekennen zur Partei gehört zum Selbstverständnis demokratischer Ordnung.

Das Verhältnis aus privater Innerlichkeit und weltgewandter Öffentlichkeit finden wir auch in den Bildungsentwürfen des Idealismus – etwa bei Humboldt oder in der Kritischen Theorie. Bildung ist hier immer als Änderung des Selbst- und Weltverhältnis gedacht (Koller, 2006): es gibt immer ein Sowohl (Reflexion nach innen) Als Auch (Orientierung dessen, was einem äußerlich ist). Das Bildungsdemokratie symbolisiert gewissermaßen eine „innere Haltung“. Deutlich sichtbar ist dies auch im Bildungsbegriff der Frankfurter Schule. So fasst Horkheimer den Bildungsbegriff wie folgt:

„Gebildet ist man nicht durch das, was man ‚aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewussten Praxis. Nicht anders als in dem Eingehen in sachliche Arbeit vermag das Individuum über die Zufälligkeit seiner bloßen Existenz hinauszukommen, an der der alte Bildungsglaube haftet und in der ohne jene Entäußerung bloß beschränkte eigene Interessen und damit das schlechte Allgemeine sich durchsetzt“ (Horkheimer, 1985, S. 415).

Die Kritik daran „etwas aus sich selbst zu machen“ greift das amerikanische Ideal auf, das oben dargelegt wurde. Davon grenzt Horkheimer sich ab, indem er darauf verweist, dass es nicht darum geht, etwas Allgemeines zu lernen, sondern eine in-

neren Haltung (zu sich selbst und innerhalb/gegenüber der Gesellschaft) einzunehmen. Gebildet zu sein, bedeutet dann auch, dass nicht anhand der Erscheinung (z.B. wirtschaftlichem Erfolg) der Status der Bildung gemessen werden kann, sondern daran, ob jemand eine innere Haltung hat, in der er „aus sich herausgehen, sich an ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann“ (ebd., S. 415). Insofern problematisiert Horkheimer auch das, was der US-amerikanischen Gesellschaft doch prototypisch eingeschrieben zu sein scheint: die Orientierung an *Output*, Produktivität und Massenkonsum (Münch, 2009). Die innere Haltung und Fähigkeit zur Ideologiekritik ist eine Seite, die der deutschen Entwicklung zur Moderne eingeschrieben ist – die andere markiert Münch durch den Begriff der Autoritätsgläubigkeit (Münch, 1993, S. 732), die sich in einer Verstaatlichung der gesellschaftlichen Funktionsbereiche artikuliert. Diese regulieren das gesellschaftliche Zusammenleben, nehmen die Bürgerinnen und Bürger in die Pflicht und verlagern die Expertise für Entscheidungen in die gesellschaftlichen Institutionen – das Gerichtswesen, die Universität, die staatliche Wohlfahrt, die Ungleichheit organisiert bearbeitet (ebd.). Wir finden hier u.a. eine „autoritative Strukturierung der Experten-Klienten-Beziehung“ (ebd., S. 738), welche „die sachliche Autorität [überhöht, ...] zu einer sakralisierten Autorität“ (ebd.). Klassischerweise waren etwa in einem Dorf die Vertreterinnen und Vertreter der Professionen (Pfarrerin oder Pfarrer, Ärztin oder Arzt, Lehrerin oder Lehrer) Personen, die sachliche und sakralisierte Autorität vereinten. Dass diese autoritativen Strukturen auch heute noch material vorfindbar sind, zeigt auch die Gültigkeit der Lehrerinnen- und Lehrere Expertise bei der Schulübergangsentcheidung nach dem vierten Schuljahr. Zwar zählt in einigen Bundesländern der Elternwille vor der Schullaufbahnpflicht, doch bekommt die Lehrerin oder der Lehrer qua Amtsanerkennung eine Expertise über die Leistungsfähigkeit zugesprochen, die weit in die Zukunft der Schülerin oder des Schülers hineinreicht. In diesem Zusammenhang muss dann auch festgestellt werden, dass die Existenz eines segregierten Bildungssystems insgesamt eine Struktur widerspiegelt, in der die Chancengleichheit bereits früh minimiert wird.

Der „deutsche“ Modernisierungspfad als Zusammenspiel aus Autoritätsgläubigkeit und innerer Haltung bzw. innerer Freiheit lässt sich schließlich auch am Umgang mit ethnischer Diversität in der Schule nachvollziehen. Da Deutschland lange am Ideal der „Volksbildung“ festgehalten hat und z.B. Migrantinnen und Migranten als „Gastarbeiter“ nur einen passageren Status hatten, dauerte es bis 1964 bis auch Migrantinnen und Migranten in die Schulpflicht einbezogen wurden. Allerdings galt die Schulpflicht nicht gleichermaßen für alle Kinder und Jugendlichen. Diejenigen ohne Aufenthaltsstatus haben erst seit den 2010er Jahren das Recht, eine Schule zu besuchen (vgl. insgesamt: Hummrich & Krüger-Potratz, 2019). Hier spielt hinein, dass lange Zeit und auch heute noch, Zugehörigkeit nach dem Recht der Vererbung gewährt wurde (während in den USA weitge-

hend ein territoriales Recht gilt: alle Kinder, die auf US-amerikanischem Boden leben, müssen Unterricht besuchen). Die Teilhaberechte führten nun weniger dazu, dass sich in Deutschland Gleichbehandlung – z.B. im Sinne von Antidiskriminierung – umsetzte (vgl. Hormel & Scherr, 2006), als vielmehr zur Etablierung unterschiedlicher pädagogischer Ansätze, die den Umgang mit Migrantenkindern zu regulieren versuchten. Es wurde also nicht rationalisierend die Institution in die Verantwortung genommen, sondern die einzelne Lehrerin oder der einzelne Lehrer, die oder der eine Haltung von Anerkennung und Toleranz (vgl. Auernheimer, 2003) entwickeln sollte. Diese Idee interkultureller Pädagogik ist zwar in die KMK-Empfehlungen eingegangen, sie bleibt aber bei der autoritativen Struktur, dass die Lehrerin oder der Lehrer über die Integrationsmaßnahmen entscheidet, und bindet Inklusion gleichsam an die einzelne Entscheidung der Lehrerin oder des Lehrers.

Die skizzenhaft zusammengetragenen Informationen verweisen für den deutschen Kontext auf einen *imaginären Entwurf* der schulischen Bildung, der eine inkludierende Exklusivität des Humanen sehr offensichtlich werden lässt. Die marxistische Formulierung „Jeder nach seinen Fähigkeiten. Jeder nach seinen Bedürfnissen“ (Marx, 1875/1999) schreibt sich in die Vorstellungen schulischer Segregation ein, über die Lehrerinnen und Lehrer als Expertinnen und Experten befinden. Die Inklusion wird damit zu einer exklusiven Angelegenheit (Budde & Hummrich, 2013), in der die ausschließliche Orientierung an Leistung aufgeweicht wird. „Neigungen, Fähigkeiten und Begabungen“ (§4, Satz 1, SchulG) stellen ein Bündel an Annahmen über Erfolg oder Misserfolg dar, die jenseits einer rein sachlichen Beurteilungslogik liegen. Der heteronomen Logik des Bildungsgangs steht ein Ideal gegenüber, das Autonomie als innere Haltung *gegenüber* Staat und Gesellschaft beansprucht. Inklusion des Humanen bedeutet im normativen Horizont des deutschen Bildungskontextes insofern, dass die Entscheidung über Partizipation Expertinnen und Experten obliegt, die gleichsam für die Integration verantwortlich gemacht werden. Auch sie trifft damit die Widersprüchlichkeit aus paternalistischer Vereinnahmung und innerer (kritischer) Haltung.

3.2.2 „Jeder ist seines Glückes Schmied“ – der imaginäre Entwurf schulischer Bildung in den USA

Für die USA lässt sich der Modernisierungspfad analysieren, der darauf verweist, dass „das Motiv der aktiven Beherrschung der Welt [...] tief im amerikanischen Denken verwurzelt [ist]“ (Münch, 1993, S. 279). Dabei spielt die religiöse Überzeugung einen Auftrag von Gott erhalten zu haben und „die Welt nach seinen Geboten zu gestalten“ (ebd.), eine besondere Rolle. Dies findet zum Beispiel seinen schulischen Niederschlag in dem in vielen Schulen morgendlich von allen Schülerinnen und Schülern gesprochenen *Pledge of Allegiance* (im Wortlaut: I pledge allegiance to the flag of the United States of America, and to the republic for which

it stands, one Nation under God, indivisible, with liberty and justice for all.), der die Nation und Gott unverrückbar aneinander bindet. Gleichzeitig ist die Gestaltung rationalisierter Prozesse deutlich geprägt von Pragmatismus. Münch bringt dazu folgendes Beispiel aus dem universitären Wissenschaftskontext:

„Der amerikanische Wissenschaftler ist beispielweise gewohnt, beim Zusammentreffen mit Kollegen gefragt zu werden, was er *in der letzten Zeit* geschrieben habe. Diese Alltagssitte ist ein Ausdruck dafür, daß hier keine großen Systeme und ewigen Wahrheiten gesucht werden. Er herrscht der Augenblick. Man muß hier und heute und zu diesem und jenem ganz spezifischen Problem eine Lösung anbieten können. Das Papier und der Zeitschriftenartikel sind die angemessenen Medien dafür. Für die Ewigkeit schreiben die Deutschen, nicht die Amerikaner“ (ebd., S. 285, Hervorh. d. Verf.).

Auch wenn dieses Beispiel nicht auf Schule bezogen ist, entdecken wir hier Strukturmerkmale institutionalisierter Bildung, die an Schule anschlussfähig sind. Dabei herrscht einerseits eine Bindung an den Common Sense der Gemeinschaft, die sich zum Beispiel im Bewusstsein für Realitäts- und Situationsadäquanz (ebd., S. 329) äußert, andererseits die Orientierung an Massenerfolg, die ihrerseits durch den Wettbewerb eine Art Qualitätskontrolle erfahren (ebd., S. 339) – als Beispiel lassen sich hier die zahlreichen Wettbewerbe aufführen, die in amerikanischen Schulen üblich sind: Buchstabieren, Debattieren, nicht zu vergessen das Spektrum an sportlichen Wettbewerben. Sie sind passager: Champion ist man für eine Saison, danach startet der Wettbewerb erneut. Jedoch sind die Wettbewerbe nicht nur als blinde Konkurrenz zu verstehen, sondern es finden auch Vergemeinschaftungen statt: die Schulgemeinschaft ist Bezugshorizont für alle am Wettbewerb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, sie tragen Symbole der Schule durch Trikots und Uniformen nach außen.

Für dieses System ist essenziell, dass individuell Freiheit gewährt wird, aber auch die Idee implementiert wird, dass durch eigene Anstrengung Erfolg erreicht werden kann (ebd., S. 380ff.). Die pragmatische Orientierung an Leistung und Erfolg zeigt sich auch im NCLB mit seiner Fokussierung auf „*achievement*“ (i.e. Leistung und *output*). Zahlreiche empirische Belege dafür finden sich auch im Materialsamplum des EDUSPACE-Projektes, zum Beispiel im *Mission Statement* des Springfield School Districts: „Unsere Distrikt-Mission ist es, Schülerinnen und Schüler für lebenslangen Erfolg (lifelong success) vorzubereiten, indem wir exzellent erziehen (excellent education).“ Die hier angelegte Erfolgsorientierung wird sowohl für Lehrerinnen und Lehrer (sie müssen exzellente Bildungs- und Erziehungsarbeit leisten), als auch für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler (lebenslanger Erfolg) beansprucht. Dahinter steht eine Orientierung, die auf die Gleichheit aller gerichtet ist. Diese ist in der Konstitution der USA zugrunde gelegt, wo es heißt, dass „alle Menschen gleich geschaffen und von ihrem Schöpfer mit gewissen unveräußerlichen Rechten ausgestattet seien, zu denen das Le-

ben in Freiheit und das Streben nach Glück gehört“ (ebd., S. 418). Neben der Konkurrenz- und Wettbewerbsorientierung tritt in diesem Zusammenhang das Streben danach auf, allen Personen die gleichen Startbedingungen zu ermöglichen („no child left behind“). Dabei ist erwähnenswert, dass dieses Ziel zunächst vor allem für weiße männliche Bürger galt. Die ethnische Differenzierung und Benachteiligung nicht-weißer Personen wurde nach der Aufhebung der Sklaverei durch die *Jim-Crow-Laws* reguliert, gemäß denen bis in die 1960er Jahre hinein noch Rassentrennung galt. Erst im Nachgang einer Sammelklage zur schulischen Beteiligung (*Brown vs. Board*) wurde diese aufgehoben. Die Anerkennung der Konstitution ist somit inzwischen für alle Bürgerinnen und Bürger Vergemeinschaftungsgrundlage, die Fortschreibung der ethnischen Differenzierung gilt zwar nach wie vor, aber unter umgekehrten Vorzeichen (Supik, 2014), d.h. im Sinne eines Empowerment der Gruppen. Grundlegend gilt schließlich die Vorstellung, dass alle der gleichen Selektivität (zum Beispiel nach Leistung) unterzogen werden und dass die Chancensteigerung der Benachteiligten etwa durch Programme der „affirmativen Aktion“ (ebd., S. 446) bearbeitet werden können. Dies sind zum Beispiel Programme, die individuelle Anstrengungen belohnen; Trainingsprogramme, oder auch Sprachprogramme, für die die Schulen die Möglichkeit haben, gesonderte Mittel zu beantragen.

Der *imaginäre Entwurf* schulischer Bildung, der schließlich auch die Vorstellung in Bezug auf Inklusion des Humanen beinhaltet, richtet sich also darauf, dass alle Schülerinnen und Schüler in den Stand gesetzt werden, unter gleichen Bedingungen zu lernen und so die Versprechungen der Meritokratie nutzen können. Diese werden wiederum penibel überwacht: etwa durch regelmäßige nationale Vergleichsarbeiten. Besondere Relevanz hat in diesem Zusammenhang unter anderem der *Scholastic Assessment Test (SAT)*, der die Bereiche Mathematik, kritisches Lesen und kreatives Schreiben standardisiert über die gesamte Nation hinweg abprüft und die College- bzw. Universitätsfähigkeit prüfen soll. Der SAT wird an den Highschools durchgeführt, ist aber nicht Bestandteil der Notengebung. Schülerinnen und Schüler bekommen die Testergebnisse nach Hause geschickt. Inklusiv scheint dies vor allem unter der Bedingung, dass einerseits ein Glauben daran existiert, dass rational mit Leistungsfähigkeit umgegangen wird. Die individuellen Orientierungen und Voraussetzungen werden nicht nur akzeptiert, ihnen wird (durch Förderprogramme) in besonderer Weise Rechnung getragen – damit schließlich eine Gemeinschaftsbildung (*one nation under god*) stattfinden kann und damit schließlich alle Schülerinnen und Schüler befähigt werden, im System der Meritokratie zu bestehen. Wenn dies nicht der Fall ist, dann sind allerdings auch sie persönlich es, die versagt haben. Der Glaube daran, dass „jeder seines eigenen Glückes Schmied“ (Münch, 1993, S. 415) ist, gründet sich auf der Vorstellung individueller Freiheit und spiegelt zugleich einen pragmatischen Umgang mit Versagen wider: wer die vielfältigen Chancen des Systems nicht genutzt hat,

muss sich Versagen selbst zuschreiben. Die Grenzen der Inklusion formieren sich so als Verkennensmomente bezüglich systematischer Ungleichheitsrisiken und (De-) Privilegierungen, die sich in kollektiven Ungleichverteilungen artikulieren. „Die amerikanische Idee der Chancengleichheit,“ schreibt Münch, zieht „Individuen jeder Gleichheit aufgrund kollektiver Güterverteilung vor“ (ebd., S. 455). Sie verkennt, dass sie von Beginn an auf diejenigen gerichtet war, die privilegiert waren – diejenigen, die als Vollbürgerinnen und -bürger galten, nicht als Sklavinnen und Sklaven und oder die indigene Bevölkerung, nicht die Arbeiterklasse, die sich im Verlauf der Industrialisierung bildete. Hier gerät der *belief* an Chancengleichheit und der Freiheit der eigenen Lebensführung, der grundlegend für den Bezugshorizont von Teilhabe (oder: Inklusion) ist, an seine Grenzen.

4 Die Macht der Inklusion revisited. Überlegungen zur relationalen Ordnung von Inklusion und Exklusion unter Bedingungen von ethnischer Diversität

Die Schlussfolgerungen zur Inklusion des Humanen und der damit einhergehenden „Macht der Inklusion“ müssen nun vor dem Hintergrund der vergleichenden Perspektive mit Blick auf die Relationalität sozialer Ordnungen gebündelt werden. Die vergleichende Perspektive, die hier gewählt wurde, verweist auf eben jene Relationalität, die universalistische Bedingungen und Handlungslogiken zwar nicht aufhebt, aber doch relativiert. Dies ist dadurch begründet, dass institutionelle Kontexte und interaktive Bedingungen je unterschiedliche, aber aufeinander und auf den gesellschaftlichen – bis hin zum transgesellschaftlichen – Zusammenhang bezogene, Spezifika hervorbringen. Anders ausgedrückt: die Themen, die sich mit der Anforderung eines für alle geltenden und somit inklusiven Bildungssystems stellen, mögen einander ähneln und damit Universalismen aufweisen; die Art, wie diese Themen bearbeitet werden, ist jedoch spezifisch. Mit Blick auf die „Macht der Inklusion“ scheint dabei zielführend, sich mit den relationalen Ordnungen auseinanderzusetzen, die schulkulturell und gesellschaftlich wirksam werden.

In dem Band „Sozialer Raum und Klassen“ entwickelt Bourdieu (1974) einen Ordnungsbegriff, der in Deutschland über die Rezeption des Habitusbegriffs prominent geworden ist. An dieser Stelle geht es jedoch weniger um den Habitus, der häufig deutlich auf Handlungen bezogen ist, die etwas Allgemeines (Strukturen: Milieu, Institution) hervorbringen und gleichzeitig durch die Struktur präformiert werden; vielmehr geht es um die Frage der symbolischen Ordnung, in die sich kulturelles Wissen und soziale Praxis gleichermaßen einschreiben (Hummrich, 2015). Strukturen stellen damit Möglichkeitsräume dar, in die spezifische

Handlungsweisen inkludiert, aus denen andere Handlungsweisen exkludiert sind. Dies können habituelle Ordnungen von Einzelpersonen sein (Helsper, Kramer & Thiersch, 2013), aber auch Ordnungen, die durch Institutionen oder Gesellschaften verbürgt werden. Dabei ist allerdings diese Struktur nicht deterministisch zu verstehen, sondern – mit Helsper (2008) – als (institutionelle) Kultur, der eine kontingente Ordnung inhärent ist. Um sich dies zu vergegenwärtigen, lohnt ein (weiterer) Blick in die Schulkulturtheorie sensu Helsper:

„Die Schulkultur wird generiert durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung um die Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung“ (Helsper, 2008a, S. 66).

Diese Bestimmung ist selbstverständlich bezogen auf den Kontext von Schule *in* einer jeweiligen Gesellschaft, die wiederum nationalstaatlich verfasst ist. Man kann an dieser Stelle auch einen Schritt weiter gehen und annehmen, dass auch der Nationalstaat mit seinen je spezifischen Modernisierungspfaden und seiner sich darein einschreibenden Bildungspolitik und Bildungsgesetzlichkeit, letztlich als kontingente Ordnung zu begreifen ist, die mit Reckwitz (2000) als Kultur beschrieben werden kann. Angesichts dieser Annahmen sind also Kulturen kontingente Ordnungen, die je spezifische Positionierungsstrategien beinhalten – vor dem Hintergrund konkurrierender Ordnungen, zu denen sie sich relationieren ebenso, wie mit Blick auf die Handlungsprobleme, die sich ‚universalistisch‘ stellen (z.B. Schulpflicht, Diversität, Inklusion).

Nun hat sich gezeigt, dass Moderne eine universalistische Handlungsanforderung bereitstellte, die kulturell je unterschiedlich bearbeitet wurde. Auch konnte veranschaulicht werden, dass sich die Frage wie mit Zuwanderung und ethnischer Diversität schulisch umgegangen wird, ebenfalls für Gesellschaften und Schulen als transnationale Handlungsanforderung stellt. Bestimmt man Migration und ethnische Diversität als Bedingung, die den universalistischen Anspruch „education for all“, wie ihn die UNESCO (2015) stellt, angesichts einer national verfassten Schule universell vor die Frage stellt, wie Teilhabe reguliert und ermöglicht werden soll, so zeigen die Analysen, dass Gesellschaften durch ihre Bildungsgesetze, Einzelschulen durch ihre jeweiligen Bildungsentwürfe und Interaktionen durch die Positionierungen im Umgang mit Differenz(ierung) je spezifische Strategien entwickeln, durch die Inklusivität immer auch in ein spezifisches Verhältnis zu Exklusivität gesetzt wird. Die „Macht der Inklusion“ stellt sich in dem normativen Anspruch, der mit einem entgrenzten Inklusionsbegriff einhergeht. Der gegenwärtige Diskurs um Inklusion im Sinne der Beteiligung von Menschen mit Förderbedarf zeigt ganz deutlich, was sich auch im universellen Bildungsversprechen offenbart: je spezifische Grenzen der Teilhabe werden verkannt. Wenn aber Ex-

klusivität aus dem Blick gerät, so zeigt die Auseinandersetzung, die hier vorgelegt wurde, dann wird Inklusivität selbst zur machtvollen Rahmung, die Exklusivität hervorbringt. Systematisierend kann an dieser Stelle nun gefragt werden, welche theoretischen Implikationen die empirische Rekonstruktion der spezifischen Inklusions- (und Exklusions-) Verhältnisse verallgemeinernd birgt. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit, mehr im Sinne eines heuristischen Entwurfs, kann eine solche Abstraktion auf folgende Aspekte verweisen:

1. *Inklusivität ist jeweils an normative Bezugshorizonte gebunden, die auch im Unterricht wirksam werden und Inklusion und Exklusion damit in ein je spezifisches Verhältnis bringen.* Am Interaktionsbeispiel aus dem Mathematikunterricht, das sich an einer deutschen Schule zugetragen hat, konnte das Muster einer inklusiven Exklusivität herausgearbeitet werden. Dabei wird die Exklusivität in Bezug auf den Schüler Avram durch die Wissensdifferenz aufrechterhalten. Die draußen Schneeball spielenden Kinder werden mit Bezug auf den Schüler in die Klasse inkludiert und im gleichen Moment wieder exkludiert, da sie nicht der Wissensgemeinschaft angehören, die durch die Schule autoritativ bestimmt wird. Dieses Muster wiederholt sich symbolisch bei Avram, der in den Klassenraum inkludiert wird, aber über sein Nicht-Wissen nicht als Teil der Klassengemeinschaft gelten kann. Der normative Bezugshorizont tritt hier in einer unbewussten, sich in die Haltungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrer einschreibende Weise, auf. Dies wird besonders an der *Machtlosigkeit* deutlich, in der sich Avram befindet: sein Versuch, den Sachdiskurs im Unterricht aufrecht zu erhalten scheitert und er wird als intern Exkludierter entlarvt. Auch das Kontrastbeispiel arbeitet sich am Verhältnis von implizitem Wissen über Inklusivität und Exklusivität ab. Einerseits wird eine präformierte Differenzierungslogik der Separation mit universalistischer Erklärungskraft thematisiert, ihre Exklusionsrisiken werden jedoch nicht thematisiert, sie werden verkannt.
2. *Die jeweiligen Orientierungen auf Teilhabe und Ausschluss in den Institutionen scheinen als spezifische Bearbeitungsmuster einer machtvollen Ordnung; in der Bearbeitung liegt zugleich auch wieder eine Hervorbringung der Macht.* Wenn Inklusion also eine allgemeine (universalistische) Anforderung ist, die transnational machtvoll wirksam wird, so zeigt sich mit Blick auf die hier referierten Fälle, dass Inklusion und Exklusion je spezifisch bearbeitet werden. Dabei lassen sich selbstverständlich unterschiedliche schulkulturelle Ordnungen des Umgangs mit Inklusion und Exklusion – auch innerhalb eines jeweiligen natio-ethno-kulturellen Kontextes – finden. Doch verweisen die Rekonstruktionen und die damit in Verbindung gebrachten einbettenden Daten ebenso wie die theoretisierende Skizze der modernisierungs- und migrationsgeschichtlichen Anbindung, dass die Art der Bearbeitung von Differenz sich theoretisch mit Befunden der Inklusionsforschung verknüpfen lässt,

wie sie etwa in anderen vergleichenden Studien herausgearbeitet wurde. So zeigt Powell (2013), dass für Deutschland ein eher segregierender Umgang mit Behinderung maßgeblich ist (bzw. lange war), für die USA ein separierender: Deutsche Kinder mit einer Förderdiagnose gingen (und gehen in einigen Bundesländern) in Sonderschulen, die Teil eines segregierten Schulsystems sind; US-amerikanische Kinder werden mit der gleichen Diagnose zwar nicht in andere Schulen geschickt, haben aber (zumindest in einigen Fächern) separierten Unterricht. Die hier dokumentierte DAZ-Beschulung reproduziert das segregative Muster ebenso, wie die starke Innen-Außen-Differenzierung, die hier in der schulischen Wissensgemeinschaft aufgemacht wird; die Bezugnahme auf die Gesetzmäßigkeit ethnischer Differenzen im US-amerikanischen Fall ist ein Beispiel dafür, dass es auch mit Blick auf ethnische Diversität die Tendenz gibt, die Separation von Schülerinnen und Schülern, die als ethnisch unterschiedlich markiert werden, anzuerkennen.

3. Wenn damit relationale Ordnungen mit Blick auf Teilhabe unter Bedingungen ethnischer Diversität knapp bestimmt sind, so hält diese Analyse auch Informationen über Grenzen der Inklusion des Humanen in Interaktionen bereit. Dies liegt darin begründet, dass *die Verhältnisbestimmung von Inklusion und Exklusion auch auf die spezifische Begrenztheit von Teilhabekonzepten verweist*. Dass gezeigt wird, dass unterschiedliche Muster der Teilhabebemöglichung in pädagogischen Verhältnissen gleichzeitig auch spezifische Teilhaberestriktionen bergen, wurde mit der Abstraktion des Musters inklusiver Exklusion (Fall Avram im Mathematikunterricht) und seiner komplementären Variante exklusiver Inklusion (Fall Unterrichtsinteraktion „All American Boys“) gezeigt. Schon die Tatsache, dass es Varianten gibt, liefert einen Hinweis darauf, dass es keine allgemeingültigen (universellen) Bearbeitungsformen von Inklusion und Exklusion gibt. Allgemein ist vielmehr die Feststellung, dass Inklusion und Exklusion in einem Verhältnis stehen – in welchem, dies ist abhängig vom jeweiligen normativen Bezugshorizont. Die rekonstruierten Interaktionen können als Ausdrucksgestalten dieser Horizonte gesehen werden – ebenso wie die gesetzlichen Niederlegungen in Bezug auf Bildungsteilhabe auch. Sie stellen also Bearbeitungsvarianten der Inklusion des Humanen dar. Die Begrenzungen, die Inklusion damit in jedem Kontext erwartbar erfährt kann als Grundidee moderner Vergemeinschaftungsvorstellungen gesehen werden (Weber, 1972): Der Bezug auf etwas Gemeinsames wie eine kulturelle Ordnung, symbolische Teilhabekonstruktionen und deren Aushandlungsprozesse führt auch die jeweiligen Grenzen vor Augen – im Fall von Avram liegen sie etwa in der Verweigerung der Integration in einen gemeinsamen und vergemeinschaftenden Wissenskontext; im Fall von Mrs. Cooper in der Akzeptanz der Separation, die auch gemeinschaftliches Handeln jeweils begrenzt. Auf der formalen Ebene sind jeweils Ordnungen

geschaffen, die Schülerinnen und Schüler ohne Ansehen ethnizitätsbedingter Zuschreibungen inkludiert; die Begrenztheit zeigt sich zunächst eher an den Rändern des Unterrichts: Mrs. Cooper thematisiert die Separation in der Cafeteria, Frau Kaiser bringt einen Nebendiskurs ein. Die Begrenztheit wird jedoch auch *in den Unterricht* geholt – indem der Sachdiskurs in der deutschen Schule zugunsten der Artikulation lebensweltlicher Nicht-Zugehörigkeit aufgegeben wird; indem die Getrenntheit aufgrund ethnizitätsbedingter Zuordnungen zum Lerngegenstand gemacht wird. Hier werden an den empirischen Beispielen zwei unterschiedliche Varianten der Begrenzung von Inklusion deutlich: die Aufgabe der inkludierenden Bezugnahmen in universalistischen Zusammenhängen (Unterricht) und damit einhergehende Demonstration der hegemonialen Exklusionsmacht einerseits; die Anerkennung der Getrenntheit von Gruppen und die damit einhergehende latente Bestätigung der Legitimität unterschiedlicher Privilegien andererseits.

4. Die relationalen Ordnungen in Bezug auf Inklusion und Exklusion sind Teil und Ausdrucksgestalt schulkultureller Ordnungen und regionaler wie überregionaler Konzeptionen des Zusammenhangs von Bildung und Teilhabe. *Ordnungen von Inklusion und Exklusion sind jedoch weder als Determinismus zu verstehen, noch dahingehend, dass sich überall die gleichen Strukturmerkmale finden lassen.* Denn so deutlich sich eine Bezogenheit der Beispielinteraktionen auf die Kontextuierungen herausarbeiten lässt, so relevant ist auch die spezifische Eigenlogik der jeweiligen Ausdrucksgestalten (Hummrich & Kramer, 2018). Gehen wir – wie oben – von einer Kontingenz der symbolischen Ordnungen um Inklusion und Exklusion aus, so ist hier noch einmal auf die Abstraktion von Möglichkeitsräumen verwiesen, die sich in den jeweiligen Ordnungen aufspannen und auch Wandel bedingen. Von einem solchen Wandlungsprozess zeugt etwa das Beispiel der deutschen Schule, die mit der Aufnahme von DAZ-Schülerinnen und -Schülern die Möglichkeit verbindet, als Schule weiterhin und trotz demographischen Wandels zu existieren. Damit gelingt eine alternative Positionierung als Schule gegenüber anderen Schulen, die sich wiederum anders (z.B. distinktiv, wie das James Cook Gymnasium) positionieren. Verstehen wir Möglichkeitsräume als Ordnungen, in denen Teilhabechancen durch Platzierungen und Verortungen in Kontexten eines sozialen Raumes vergeben werden, die schulbezogen mit Optionen der Partizipation an Bildung einhergehen (vgl. Hummrich, Hebenstreit & Hinrichsen, 2017), so wird deutlich, dass diese Ordnungen dynamisch sind und miteinander in Beziehung stehen, aber nicht ineinander aufgehen. Die Macht der Inklusion deutet sich in diesem Zusammenhang gerade darin an, dass die Teilhabebedingungen nicht nur bürokratisch zu regulieren und damit universell zu durchdringen sind. Die Notwendigkeit, sich zu verorten und zu platzieren bedingt, dass Interaktionen wie Institutionen

- auf vermeintliche Selbstverständlichkeiten Bezug nehmen, die jedoch gleichzeitig Ausdrucksgestalt impliziter Wissensbestände sind. Dies bedingt, dass die Möglichkeitsräume eben nicht klar konturiert sind, sondern es in ihnen Spielräume der Positionierung und ebenso versteckte Restriktionen für Positionierungsmöglichkeiten gibt.
5. Insgesamt ist vor diesem Hintergrund die Frage nach der „Macht der Inklusion“ als Frage nach der je spezifischen Machtstrukturiertheit von Inklusivität und Exklusivität zu fassen. Die relationalen Positionierungsstrategien können als Bearbeitung der kontingenten Grundlagen sozialen Handelns (Bedorf, 2008) verstanden werden. Sie verweisen darauf, dass Inklusion in ihrem Verhältnis zur Exklusion je spezifisch begrenzt und damit nicht universell ist. Die Verhältnismäßigkeit von Inklusion und Exklusion kann in jeweiligen Kontexten als machtvolle Handlungsaufforderung gefasst werden. Damit kann Inklusion – das zeigt sich besonders in der vergleichenden Betrachtung – nicht universell gültig sein. Damit kann das Humane kein Selbstzweck sein. Vielmehr ist das Humane immer Ausdruck einer Arbeit (eines symbolischen Kampfes) um die symbolische Ordnung. Die Dynamisierung erfährt das Humane und seine Inklusion durch Prozesse der Transnationalisierung – zum Beispiel durch die Notwendigkeit mit ethnischer Diversität umzugehen. In den Setzungen und Positionierungen, die in diesem Zusammenhang erfolgen, wird schließlich immer auch ein Verkennen (ebd.) der Integrität und Inklusivität eines Kontextes deutlich, da die Tabuisierung der Ränder des Inklusiven, Teil der Reproduktion jeweiliger Machtstrategien ist.

Literatur

- Auernheimer, G. (2003). *Schieflagen im Bildungssystem*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bedorf, T. (2008). *Interkulturelle Anerkennung, die Verknennung der Identität und der postkoloniale Diskurs*. Universität Duisburg-Essen. DGPhil 2008, Duisburg. Abgerufen am 29.05.2019 von http://www.dgphil2008.de/fileadmin/download/Sektionsbeitraege/08-1_Bedorf.pdf
- Bourdieu, P. (1974). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Das Elend der Welt*. Konstanz: UVK.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Abgerufen am 29.05.2019 von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Castoriadis, C. (1984). *Gesellschaft als imaginäre Institution*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1984). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd)*, 54 (1), 63-80.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (2013). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Horkheimer, M. (1985). Der Begriff der Bildung. In Ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften 1949-1973: Band 8* (S. 409-419). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2006). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Hummrich, M. (2015). Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 71-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A. & Hinrichsen, M. (2017). Möglichkeitsräume und Teilhabechancen in Bildungsprozessen. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung* (S. 279-305). Wiesbaden: Springer VS.
- Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2018). Qualitative Mehrebenenanalyse als triangulierendes Verfahren. In J. Ecarius & I. Miethe (Hrsg.), *Methodentriangulation in der qualitativen Forschung* (S. 123-150). Opladen: Barbara Budrich.
- Hummrich, M. & Krüger-Potratz, M. (2019). Interkulturalität und Unterrichten. In E. Kiel, U. Meier, B. Herzig & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten in allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Druck).
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2020). *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS (im Druck).
- Koller, H.-C. (2006). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marx, K. (1875/1999). *Kritik des Gothaer Programms*. Abgerufen am 29.05.2019 von www.mlwerke.de/me/me19/me19_013.htm
- Münch, R. (1993). *Die Kultur der Moderne. 2 Bände*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, Lokale Autoritäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- No Child Left Behind Act (2001). *Public Law No. 107-110. Jan. 8, 2002*. No Child Left Behind Act of 2001.
- Powell, J. W. W. (2013). Kulturen der sonderpädagogischen Förderung und „schulische Behinderung“. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 139-154). Wiesbaden: Springer-VS.
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Schleswig-Holsteinisches Schulgesetzes*. Weilerswirt: Velbrück Wissenschaft.
- Schulgesetz – SchulG. (2007). Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007 mit allen späteren Änderungen, letzte berücksichtigte Änderung: §§ 121, 140 und 150 geändert (Art. 4 Ges. v. 14.12.2016, GVOBl. S. 999).
- Simmel, G. (1992). *Soziologie, Band 11. Untersuchungen über die Formen der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Supik, L. (2014). *Statistik und Rassismus*. Frankfurt/ New York: Campus.
- UNESCO (2015). *Education für all*. Abgerufen am 29.05.2019 von <http://www.unesco.org/new/en/archives/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Ernst Mohr.

Philipp Hascher

Exklusive Prozesse durch inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten – ein Paradoxon?

1 Einführung: (lebenslange) Inklusion

Die Frage danach, was Inklusion genau ist und vielmehr noch, was sie nicht ist, hat spätestens seit Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention (BGBl, 2008, S. 1419ff.) zu einem umfangreichen eigenen Diskurs geführt, der mitunter als Paradigmenwechsel gehandelt wird (vgl. Ahrbeck, 2011, S. 25f.).

Die Ideale hinter der Inklusion an sich sind dabei allerdings in einigen Punkten nichts radikal Neues, sondern sind unter der Bezeichnung der Integration bereits an zahlreichen Stellen diskutiert worden (vgl. z.B. Ahrbeck, 2011, S. 21ff.; Müller, 2013, S. 36). Beispielsweise wurden bereits 1994 Forderungen nach einem veränderten Selbst- und Aufgabenverständnis der Sonderpädagogik und der allgemeinen Schule hin zu einer gemeinsamen Beschulung laut (vgl. Eberwein, 1994, S. 58ff.). Der Inklusionsbegriff jedoch geht besonders in einem Punkt über die Integration hinaus: Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht länger in das bestehende Schul- und Erziehungssystem ‚eingesetzt‘ und an dieses angepasst werden, sondern das System selbst auch an die Schülerinnen und Schüler (vgl. Stein & Müller, 2015, S. 11f.).

Die Thematik der Integration bzw. Inklusion erhielt seit 2008 auf Grundlage der UN-BRK völlig neuen Auftrieb. Daher lohnt es, zunächst einen etwas genaueren Blick auf diese Grundlage zu werfen.

Grundsätzlich gilt: „Die UN-Konvention ist ein deklarativer politischer Text, der auf sehr unterschiedliche Weise interpretiert werden kann“ (Ahrbeck, 2011, S. 28). Diese unterschiedlichen Interpretationsweisen führen zu einer Vielzahl an Diskurslinien und -ebenen sowie Argumentationsmustern, welche zu erfassen mehr und mehr zu einer Herausforderung wird. Zum Verständnis der Inklusion scheint es daher wichtig, die Behindertenrechtskonvention in ihrer Bedeutung und Implikation zunächst *ganzheitlich* zu betrachten, oder anders formuliert, danach zu fragen, worum es grundsätzlich geht, anstatt die Debatte ausschließlich anhand einzelner Artikel führen zu wollen (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 58) – auch wenn auf diese nicht gänzlich verzichtet werden kann, wie sich auch hier im weiteren Verlauf zeigen wird.

Dieses Grundsätzliche findet Ausdruck in dem Gesamtziel der UN-BRK, das mit Stein und Müller als „die uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben“ (2015, S. 11) beschrieben werden kann. Entsprechende Punkte finden sich in der UN-BRK bereits umfangreich in der Präambel (vgl. BGBl, 2008, S. 1420ff.): Dabei wird u.a. vom „vollen Zugang zur physischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt, zu Gesundheit und Bildung sowie zu Information und Kommunikation“ (ebd., S. 1422) gesprochen. Der Teilhabeaspekt ist somit für die UN-BRK in ihrer Implikation zentral. Des Weiteren jedoch ist die UN-BRK noch grundsätzlicher denkbar, in dem die Tatsache wahrgenommen wird, dass es ihr für ihre Zielgruppe – im Kontext sämtlicher weiterer Menschenrechtsdeklarationen – prinzipiell zunächst um „die Zuerkennung des Rechts, alle Rechte zu haben, sowie in besonderer Weise gegen Gewalt und Ausgrenzung geschützt zu sein“ (Jantzen, 2017, S. 56), geht. Verschiedenste, wirtschaftlich und kulturell völlig differente Staaten haben sich auf diese gemeinsame Grundlage geeinigt. Die Konsequenzen aus dieser Einigung jedoch müssen sich an der momentanen Stellung und Situation von Menschen mit Behinderung im jeweiligen Staat orientieren und unterscheiden sich daher jeweils stark. Ein Staat, in dessen Bildungssystem die Anerkennung der grundsätzlichen Bildsamkeit von Menschen mit Behinderung nicht repräsentiert ist und der ihnen keine sozialstaatlichen Konzepte anbietet, hat in der Folge der UN-BRK einen vollkommen anderen Reformbedarf, als ein Staat wie Deutschland. Die Rede ist dabei von z.T. extremen und mit der Lage in Deutschland nahezu unvergleichbar prekären Lebens- und Bildungsbedingungen von Menschen mit Behinderung (vgl. Ahrbeck, 2011, S. 26). Jantzen fasst diesen Gedanken provozierend zusammen: „Inklusion ist nicht der Kern der BRK“ (2017, S. 56) – stattdessen geht es zunächst um die Anerkennung des Rechts, Rechte zu haben. Die grundlegende Verbesserung der Lebensbedingungen, Durchsetzung der Menschenrechte und die gesellschaftliche Teilhabe von bzw. für Menschen mit Behinderungen in den Unterzeichnerstaaten können im Weiteren als Intention der UN-BRK festgehalten werden.

Diese ganzheitliche Betrachtung im Zuge schrittweiser Verbesserung ermöglicht es, Inklusion als prinzipiell offenen aushandelbaren Diskurs über einzelne Artikel und deren normatives Verständnis hinaus und vor allem auch nicht als diametrale, wertnormative Entscheidung zwischen Inklusion und Exklusion aufzufassen. In der Frage der ethischen Wertbesetzung wäre es dabei im Zuge der Offenheit sinnvoll, auch im schulischen Setting die Exklusion nicht als grundsätzlich negativ und die Inklusion nicht als grundsätzlich positiv zu bezeichnen (vgl. Müller, 2013, S. 41). Es gibt keine totale Entscheidung zwischen Inklusion und Exklusion, sondern ein breites Spektrum an kleinen Schritten, die höchstens eine Tendenz zu Inklusion oder Exklusion aufweisen. Daher ist Inklusion auch eher als Prozess und nicht als Status aufzufassen (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 63).

Inklusion wird folglich als die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft gedacht, die lebenslang von Bedeutung ist und dabei stets neu ausgehandelt werden muss: es ist stets die individuelle Frage, wie die Teilhabe verwirklicht werden kann. Inklusion weist immer einen Einzelfallcharakter auf (vgl. Böttinger, 2017, S. 11). Aufgrund ebendieser lebenslangen Bedeutung der Teilhabe verwundert es, dass im öffentlichen Diskurs die Frage der Inklusion nicht nur dominant im Bildungssektor verhaftet auftritt, sondern darüber hinaus auch nahezu ausschließlich an der Entscheidung des schulischen Förderorts ausgerichtet werden soll. Sucht man beispielsweise in einschlägigen Onlinemedien oder Printmagazinen nach dem Stichwort „Inklusion“, so erhält man z.B. bei „SpiegelOnline“ nahezu ausschließlich, nebst Berichten über unterschiedliche tagesaktuelle Debatten, wie die Frage der Einführung eines Bluttests auf Trisomie 21, Artikel, die die Umsetzung der Inklusion im Bildungs- bzw. Schulbereich behandeln (vgl. SpiegelOnline, Stand Mai 2019) – andere Aspekte, wie die Teilhabe am Arbeitsmarkt oder an Freizeitangeboten scheinen stark untergeordnet oder sogar marginalisiert zu sein. Im „Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung“ (vgl. BMAS, 2016) finden sich jedoch zwölf Handlungsfelder zur Inklusion, und nicht nur das Handlungsfeld Bildung (vgl. Böttinger, 2017, S. 30). Zahlreiche Autoren haben auf diese Dominanz der Bildungsfrage hingewiesen, so etwa Herz (2014) oder Willmann (2017). Letzterer schreibt hierzu: „Die Inklusionsfrage ist [...] nicht vorrangig eine pädagogisch konstituierte Frage, sondern zuvörderst eine sozialstaatliche Aufgabe und nachgeordnet auch eine bildungspolitische Angelegenheit“ (Willmann, 2017, S. 93). Dennoch ist es eine recht offensichtliche Tatsache, dass dem Bildungssystem bei der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe für alle Menschen eine zentrale Rolle zufällt. Hier sollen die hierfür notwendigen Eigenschaften und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen gebildet werden und dabei u.a. die „Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung“ (Institut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2018) eröffnet werden. Ein inklusives Bildungssystem bereitet seine Protagonisten bestmöglich auf deren weiteres Leben vor und hilft ihnen, die hierfür notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. Es kann damit festgehalten werden, dass im Schulsystem zumindest die personenbezogene Grundlage der lebenslangen Inklusion geschaffen werden soll. Wie im Grundverständnis der Inklusion im Unterschied zur Integration jedoch bereits deutlich wurde, sind personenbezogene Eigenschaften, Fähigkeiten und Qualifikationen nicht alleinig entscheidend für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben: Auch systemisch, institutionell und rechtlich müsste jedem Menschen ein Reichtum an Entfaltungsmöglichkeiten geboten werden, die seiner jeweiligen Interessen, Bedürfnissen und Wünschen gerecht werden.

2 „Inklusive“ Beschulung als blinde Maxime

Das Bildungssystem fand nun auf diese Aufgabe höchst unterschiedliche Antworten, gemein ist jedoch nahezu all diesen Möglichkeiten, dass sie die Inklusion im Sinne gemeinsamer Beschulung versteht und umsetzt. Inklusion erfüllt sich, so der Anspruch, dann, wenn Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam am Unterricht der Regelschulen teilnehmen. Damit findet eine Reduktion der eingangs erwähnten Zielstellungen der UN-BRK auf die organisatorisch-systemische Verortung der Beschulung und der zusätzlichen Unterstützungsmöglichkeiten statt. Hierbei muss angemerkt werden, dass der Behinderungsbegriff, den die UN-BRK impliziert (vgl. BGBL, 2008, S. 1420ff.), zunächst mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf als Kategorie nicht gleichzusetzen ist (vgl. Ahrbeck, 2011, S. 16). Letzterer wird im Bildungssystem verwendet und ist für die hier betrachtete Klientel der entscheidende Terminus.

Diese Modelle der Inklusion beschränken sich jedoch nicht ausschließlich auf Regelschulen, es existieren auch Modelle, die die in diesem Sinne als separierend verstandenen Förderschulen als inklusive Orte gestalten möchten. Dabei reicht die (bundesweite) Palette der Inklusionsmodelle von der Beibehaltung von Förderschulen und Unterstützung von Regelschulen durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen, über die Umgestaltung von Förderschulen zu Kompetenzzentren bis mitunter zur Auflösung sämtlicher Förderschulen. Somit fielen die zahlreichen länderspezifischen Entscheidungen stark heterogen aus (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 60). Dabei fällt jedoch auf: Es „dominiert im deutschen Fachdiskurs eine deutliche Polarisierung, die sich vor allem auf die Institution Förderschule bezieht“ (Herz, 2014, S. 5). Sie ist es, die plötzlich in einen Rechtfertigungsdruck geraten zu sein scheint.

Auch landläufig wird unter der Aufgabe der Inklusion im Bildungsbereich zunächst die gemeinsame Beschulung aller Kinder verstanden: Die Frage der Inklusion wird mit dem Beschulungsort beantwortet. Auch die UNESCO definiert die schulische Inklusion, wie folgt: „Inklusive Bildung ist ein Transformationsprozess, der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen“ (2010, S. 4). Sie führt außerdem an: „Ein inklusives Bildungssystem kann nur geschaffen werden, wenn Regelschulen inklusiver werden – mit anderen Worten: wenn sie besser darin werden, alle Kinder ihres Einzugsgebiets zu unterrichten“ (ebd., S. 8). Die UNESCO erkennt hier also durch die Formulierung „besser darin werden“ (ebd.) zumindest den prozesshaften Charakter an.

Dennoch stellt sich die Frage: Die gemeinsame Beschulung soll um jeden Preis als blinder Leitsatz, als Maxime des Handelns verfolgt werden, der alles andere untergeordnet werden muss? Es stellt sich die Frage, ob das Prinzip des Schulortes zur Erfüllung tatsächlicher Teilhabe ausreichend ist, besonders im Anbetracht der massiven Probleme, die sich für alle Beteiligten hieraus im schulischen Alltag der-

zeit ergeben. Diese Forderung nach unbedingter gemeinsamer Beschulung hält der momentanen (dennoch oftmals als „inklusiv“ bezeichneten) Bildungsrealität nicht stand.

Diese Prioritätensetzung steht nicht nur in einem gewissen Widerspruch zur eingangs dargestellten Grundintention im Sinne lebenslanger Teilhabe, sondern es finden sich darüber hinaus innerhalb der UN-BRK Artikel, die die gemeinsame Beschulung nicht a priori für die Erfüllung ihrer Ziele voraussetzen:

Der vielzitierte Art. 24, der ein „integratives¹ Bildungssystem auf allen Ebenen“ (BGBL, 2008, S. 1436) fordert, stellt in der Tat zunächst die Grundlage dieser Beschulungsartdebatte dar. Ein solches System, so das Verständnis, kann keinen Platz für als segregativ verstandene Einrichtungen haben, daher müssen diese abgebaut werden. Sie fordert auch im Art. 24, Abs. 2, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (BGBL, 2008, S. 1436). Die Unterstellung ist dabei also stets, dass Förderschulen und vergleichbare Institutionen außerhalb des allgemeinen Schulsystems verortet sind.

Allerdings ist dieser nicht der einzige Artikel, in dem für das Schulsystem relevante Forderungen formuliert werden, wie Stein und Stein (vgl. 2014, S. 58f.) aufzeigen: Der Art. 5, Abs. 4 sagt aus: „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens“ (BGBL, 2008, S. 1426). Die Beschulung in Förderschulen könnte durchaus in diese Kategorie eingeordnet werden.

Darüber hinaus ist laut Art. 23 „das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (ebd., S. 1427; vgl. Stein, 2019, S. 151). Auch dieser Punkt gilt für das Schulsystem. Somit läuft die zum Teil mit Furor formulierte Forderung nach absoluter Inklusion, unter Abschaffung der sonderpädagogischen Arbeit oder zumindest ihrer Institutionen, dabei Gefahr, ebendiesen Punkt, das Wohl der Schülerinnen und Schüler, aus dem Blick zu verlieren. Dieses wird gefährdet, wenn gerade die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen in den Regelschulen Ausgrenzung, Ablehnung und Misserfolg durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler und auch durch ihre (verständlicherweise überforderten) Lehrkräfte erleben und somit sich nicht nur die Bildungs- und Erziehungsqualität verschlechtert, sondern auch die bereits belasteten Schülerinnen und Schüler zusätzliches Leid erfahren. Gleichzeitig sei an dieser Stelle die Nachfrage gestattet, ob denn tatsächlich das Förderschulsystem exkludiert, segregiert und stigmatisiert, wie es ihm unterstellt wird – oder ob der Ausgangspunkt separierender Beschulung nicht doch bei einem Regelschulsystem bestimmt werden kann, das mit bestimmten Gruppen von Schülerinnen und Schülern nicht umzugehen wusste

1 Gemeint ist ein inklusives Bildungssystem, es handelt sich hier um einen Übersetzungsfehler.

und weiß. Liegen also die „aussondernden Strukturen“ (Schumann, 2016) tatsächlich in der Sonderpädagogik, wie z.B. Schumann behauptet? Darüber hinaus gilt aus normativer Perspektive: „Eine erzwungene Inklusion aller Schüler kann als Widerspruch zu Art. 3, Abs. 3 des Grundgesetzes interpretiert werden: Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Dies ist der Fall, wenn ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf trotz besonderer Ausstattung und besserer Fördermöglichkeiten eines Förderzentrums eine Regelschule besuchen muss“ (Böttinger, 2017, S. 37).

Dabei besteht die Gefahr der Inklusion als wertbesetztes Ziel bildungspolitischer Bemühungen auch darin, dass durch den Wunsch, Stigmatisierungen vermeiden zu wollen (Stichwort Dekategorisierung), Probleme z.B. durch dann fehlende sonderpädagogische Diagnostik nicht mehr erkannt werden können (vgl. Holtmann, Link & Fischer 2018). Diese können aber „nicht durch ihre Nicht-Bezeichnung aus der Welt geschafft werden“ (Stein & Müller, 2015, S. 231). Für die Sonderpädagogik zöge dieses Vorgehen in letzter Konsequenz nach sich, dass sie sich nicht länger spezifischen Personengruppen widmen sollte, da allein die kategorialen Beschreibungen von Personengruppen bereits diskriminierend bzw. etikettierend seien (vgl. Ahrbeck, 2015, S. 25). Dieser Verzicht auf Klassifikation und Zuschreibung kann jedoch nicht ausreichend sein, „Dann wäre nämlich nur diese Zuschreibung zu verhindern und die damit verbundenen Problematiken wären gelöst“ (Holtmann, Link & Fischer, 2018).

Einzelne Autorinnen und Autoren führen dies dennoch so weit, die grundsätzliche Legitimation sonderpädagogischer Diagnostik infrage zu stellen: So weiß Schumann aus zwei dargestellten Fällen fehlerhafter Diagnostik aufgrund der „aussondernden Strukturen“ (2016) der Sonderpädagogik abzuleiten, dass diese ungeeignet sei, inklusive Lernprozesse zu unterstützen und daher auf sie verzichtet werden könne und müsse (vgl. ebd.). Die Erziehungswissenschaftlerin Lisa Pfahl treibt dies in einem jüngst im Online-Angebot der Süddeutschen Zeitung erschienenem Interview auf die Spitze, indem sie nicht nur der Sonderpädagogik einen reinen Selbsterhaltungstrieb attestiert – „Sonderschulen brauchen Schüler, damit sie nicht geschlossen werden“ (Süddeutsche Zeitung, 2018) –, sondern unterstellt, die Sonderpädagogik stürze sich zur Durchsetzung ihres Triebes auf wehrlose Opfergruppen: „Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien sind das Hauptklientel von Sonderschulen, weil die Eltern sich nicht gegen die Schulüberweisungen zur Wehr setzen können [...]“ (ebd.). Die tatsächlichen, empirisch vielfach nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und entstehenden Förderbedarfen sowie die elementaren rechtlichen Rahmenbedingungen bei Schulüberweisungen – hier haben zunächst die Erziehungsberechtigten die Entscheidungshoheit (vgl. z.B. BayEUG Art. 41, Abs. 1, Satz 3), Ausnahmen hiervon, mit hohen Hürden zur Durchsetzung, sind

in Art. 41, Abs. 5ff. geregelt – führt sie nicht aus. Die weiteren Thesen von Pfahl sollen an dieser Stelle unkommentiert bleiben.

Führt man diesen Gedanken der Dekategorisierung nun weiter, zeigt sich, wie schwierig diese Vermeidung von Etikettierung ist: Spricht nun eine Lehrkraft einer Regelschule von einigen Kindern der Klasse, vielleicht durchaus wertschätzend gemeint, als „ihren Inklusionskindern“, sind diese dann in Anerkennung der allgemeinen Vielfalt und Gleichwertigkeit entsprechend etikettierungsfrei wahrgenommen und in diesem Sinne inkludiert? Oder stellen sie wieder eine eigene Gruppe dar, paradoxerweise die der „Inklusions“-Kinder in einer Klasse, gemeinsam mit „normalen“ Kindern? So betrachtet kann die Bezeichnung „Inklusionskinder“ nur ein Oxymoron darstellen. Kategorisierung und damit in gewissem Maße Segregation scheint immer stattzufinden, während sich nur die Begriffe ändern. Unterstellt man einen solch totalitären Begriff von Inklusion im Sinne der Maxime der völligen Gleichbehandlung, so wird bereits mit diesem harmlosen Beispiel deutlich, wie leicht das Gebäude der vollständig etikettierungsfreien, gleichheitlichen Vielfalt in sich zusammenzustürzen imstande ist und somit eine Utopie bleiben dürfte.

Hierbei zeigt sich auch, wie die positive Wertbesetzung, oder auch „*Ideologiebehauptung*“ (Böttinger, 2017, S. 38) der Inklusion paradoxe Folgen nach sich zieht: „Inklusiver Unterricht wird zum Synonym für guten Unterricht, obwohl bislang nur wenige erprobte didaktische Konzepte vorhanden sind“ (ebd., S. 30). Darüber hinaus sind die empirischen Erkenntnisse zu Wirkungen schulischer Inklusion stark ambivalent (vgl. unten). Es hängt, sofern man die Frage des Beschulungsortes weiterhin als entscheidend ansehen möchte, also vom Blick auf Förderschulen und auf ihre Aufgabe ab, und ob man diese als diskriminierend bzw. exkludierend ansieht, oder nicht.

Es gilt zur Inklusion im Sinne der gemeinsamen Beschulung festzustellen, dass eine bestimmte Hypothese hinter diesen Bemühungen vermutet werden kann: Die Annahme, dass möglichst hohe Gruppenheterogenität die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf begünstigt und positive Wirkungen, auch im Hinblick auf z.B. schulische Leistungen zeigt (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 64). Die grundsätzliche Haltung der Vermeidung von Diskriminierung und Anerkennung der Vielfalt, – „Es ist normal, anders zu sein“ (Schöler, 2006, S. 1; zit. n. Ahrbeck, 2011, S. 29) – die jeden Menschen ausmacht und somit die Behinderung als Kategorie in den Hintergrund treten lässt, da sie Teil der Vielfalt werden soll (kritisch hierzu vgl. ebd., S. 29f.) kann dabei grundsätzlich natürlich als konform zur Intention der UN-BRK und als eine positive Weiterentwicklung der Sicht auf den Menschen gesehen werden, z.B. im Bereich der Anerkennung des für die Pädagogik konstitutiven Prinzips der Bildsamkeit (vgl. Müller, 2018, S. 17) – auch wenn dieser Prozess die Möglichkeit zur Verharmlosung ernsthafter Problematiken in sich

trägt. Jedoch werden hier zwei gegensätzliche Prinzipien deutlich, die aber augenscheinlich gleichzeitig verfolgt werden: Im Zuge der gemeinsamen Beschulung wird *Heterogenität* in den Lerngruppen als Chance gesehen (vgl. Huber, 2009, S. 242). Gleichzeitig jedoch ist das Schulsystem so organisiert, dass es eine möglichst hohe *Homogenität* seiner Lerngruppen anstrebt – durch Verteilung aller Schülerinnen und Schüler auf leistungsdifferenzierende Schulformen. Die Tatsache, dass das Regelschulsystem ein Ausdruck von gesellschaftlich determinierten Mechanismen wie Konkurrenz, Selektion und Leistungsprinzipien ist, bleibt auch von den Inklusionsbemühungen unberührt (vgl. Graf, 2017, S. 42f.). Graf fasst dies drastisch zusammen: „Parolen wie ‚das Wir gewinnt‘ hören sich gut an und sind in einer Leistungskultur pure Augenschere“ (ebd., S. 43).

Empirische Erkenntnisse

Die These der Chancen durch Heterogenität ist, so muss man mit dem momentanen Stand sagen, empirisch nicht eindeutig belegt oder widerlegt und damit nach wie vor umstritten (vgl. z.B. Huber, 2009, S. 243f.; Stein & Stein, 2014, S. 64f.). Im weiteren Verlauf werden, um die Folgen von inklusiver Beschulung zu illustrieren, exemplarische Ergebnisse besonders im Hinblick auf die für die Zielgruppe sehr relevanten Aspekte der sozialen Kompetenzen und der sozialen Integration dargestellt.

Huber zeigt auf, dass der Sozialstatus von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im inklusiven Setting signifikant negativer ausfällt, als der von Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf (vgl. 2009, S. 243f.): Eine Schülerin oder ein Schüler mit Förderbedarf ist somit tendenziell unbeliebter. Besonders hohen Einfluss auf die soziale Integration haben dabei in dieser Studie die Personenmerkmale der Schulleistung, der Leistungsmotivation und der Belastbarkeit – Fähigkeiten, die dem Leistungsbereich zuzuschreiben sind. Sozialkompetenzen haben dabei zumindest einen schwachen Einfluss (vgl. ebd., S. 245) – denkt man nun spezifisch an Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (zum Begriffsverständnis vgl. Stein, 2019, S. 12), die hier besonders betrachtet werden sollen, ist gut vorstellbar, dass sich der Einfluss aufgrund der oftmals zu vermerkenden schwerwiegenden Problematiken in diesem Bereich verstärkt.

Bausch konstatiert in einer Zusammenschau verschiedener Studien, die jedoch keine Metaanalyse darstellt, „leicht positivere Ergebnisse der inklusiven Beschulung im Hinblick auf [...] Leistung, [...] persönliche Entwicklung [und] Rehabilitation“ (2018, S. 234; im Original Teile kursiv). Schwerer erreichbar scheint dabei jedoch auch hier das wichtige Kriterium der sozialen Integration und der Entwicklung des Umfelds im Sinne der Leistungsentwicklung der Mitschülerinnen und -schüler (vgl. ebd.).

Ein umfangreicher Forschungsüberblick über die Wirkungen von Inklusion auf bestimmte Aspekte des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung, wie etwa den Aspekt des Sozialverhaltens, der Emotionalität, des Selbstkonzepts, der sozialen Akzeptanz und weiteren findet sich bei Stein und Ellinger (2015, S. 82ff.). Dabei wird deutlich, dass besonders der Sozialstatus von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten negativ ausfällt und sie darüber hinaus „auch von Regelschullehrern erhebliche Ablehnung zu erfahren drohen“ (ebd., S. 93). Dies betrifft besonders Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensweisen, die sich in Unterrichtsstörungen und einem Mangel an Sozialkompetenzen niederschlagen (vgl. ebd.). Das Risiko für diese Schülerinnen und Schüler, abgelehnt zu werden, „ist 3 bis 5,5-mal höher als das ihrer Mitschüler“ (ebd., S. 94). Darüber hinaus verschlechtert sich dabei auch das gesamte Klassenklima (vgl. ebd., S. 96). Somit zeigen sich nicht nur für die Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, sondern für die Gesamtgruppe negative Auswirkungen. In der Zusammenschau könnte somit das Gegenteil der o.g. Grundannahme der schulischen Inklusion gelten: „Je heterogener sich die Lerngruppe zusammensetzt, desto eindeutiger scheint die Ausgrenzung und Diskriminierung der Verhaltensschwierigen auszufallen“ (ebd., S. 97). Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten sind dabei die Gruppe, die die schlechtesten Voraussetzungen für eine gemeinsame Beschulung aufweisen, die soziale Integration verschlechtert sich und auch auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schülern sind dabei negative Folgen zu konstatieren (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 237). In Anbetracht der Relevanz von stabilen und förderlichen Verhältnissen (vgl. Goetze, 2008, S. 768; Stein/Stein, 2014, S. 90f.) für diese Gruppe sind dies alarmierende Ergebnisse. Im Artikel zur Bildung der UN-BRK heißt es unter anderem: „gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem [...] mit dem Ziel, [...] das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen“ (BGBl, 2008, S. 1436). Die explizite Berücksichtigung des Selbstwertgefühles, nebst anderen Zielen, verdeutlicht die Relevanz dieses Aspektes. Selbstwertgefühl, Selbstkonzept und soziale Integration weisen enge begriffliche Bezüge zueinander auf – und wie mit empirischen Ergebnissen exemplarisch dargestellt wurde, kann dieses wichtige Ziel der UN-BRK im momentanen Setting augenscheinlich nicht zufriedenstellend erreicht werden.

Somit sind aus empirischer Sicht einige unerwünschte Effekte gemeinsamer Beschulung feststellbar, die alleine bereits die Legitimation unbedingter gemeinsamer Beschulung besonders für diese Gruppe infrage stellen. Bausch jedoch führt an, dass bisher die negativen Auswirkungen der Lerngruppenheterogenität auf soziale Integration ihrer Ansicht nach „auf Grundlage bisher vorliegender Studien nicht bestätigt werden“ (2018, S. 236) konnten. Die empirische Befundlage und ihre Auslegung sind daher nicht als völlig eindeutig zu bewerten, weder sollten aus einzelnen negativen Studien die schulischen Inklusionsbemühungen vollkommen

abgelehnt, noch sollte dies im gegenteiligen Falle einzelner positiver Studienergebnisse so gehandhabt werden – auch in Anbetracht dessen, dass bislang insgesamt keine Überlegenheit einer bestimmten Beschulungsform festgestellt werden konnte (vgl. Stein, 2019, S. 152f.).

Darüber hinaus zeigen sich in der momentanen Umsetzung sowohl in personeller als auch in konzeptioneller Hinsicht gravierende Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Beschulung, besonders bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, darüber legen alleine bereits unzählige Presseberichte und geradezu verzweifelte schulische „Brandbriefe“ Zeugnis ab. Die gemeinsame Beschulung dieser Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung wird dabei auch als die anspruchsvollste Gruppe unter den verschiedenen Förderbedarfen gehandelt (vgl. Bausch, 2018, S. 233).

Wir sprechen dabei von einer Gruppe, deren Mitglieder oftmals bereits eine lange (Bildungs)Biographie der Ablehnung und des Scheiterns hinter sich haben. Sie erleiden bereits im Elternhaus oftmals einen „Mangel an Zuwendung“ sowie u.a. „übersteigerte Gehorsams- und Leistungserwartungen“ (KMK, 2000, S. 346), erleben individuell Angst und Hilflosigkeit, Armut und sozialen Ausschluss (vgl. ebd.) und erfahren auch im schulischen Bereich erhebliche Einschränkungen, die sich in starken, affektiven Reaktionen aufgrund von „unklare[n] Regeln, persönliche[n] Entwertungen“ (ebd., S. 347) und vielen weiteren Phänomenen äußern. Sie „fordern von ihren Bezugspersonen ein kaum erfüllbares Maß an ständiger Zuwendung“ (ebd.). Diese Anforderungen an (Regelschul)Lehrkräfte im Punkt des Beziehungsaufbaus belasten diese erheblich (vgl. Basch, Bendokat & Brück, 2008, S. 6) und stellen daher hohe Ansprüche an die pädagogische Arbeit der Regelschullehrkräfte im Kontext derzeit bestehender Unterrichtsrealitäten, denen diese aufgrund unzureichender Ausbildung, Vorbereitung und zeitlicher Ressourcen kaum gerecht werden können.

Die Folge ist, und dies ist umso prekärer, dass sich an Regelschulen offenbar diese Ablehnung der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten weiter vollzieht, während diese Beschulung eigentlich das Stigma der Förderschülerin oder des Förderschülers überwinden möchte – mit gravierenden Folgen. Wenn die Schülerinnen und Schüler in Regelschulen nicht die Zuwendung, Kontinuität und Stabilität sowie die Anerkennung und Wertschätzung im Rahmen gelingender Förderung erhalten können, die sie benötigen (vgl. Stein & Müller, 2015, S. 235), oder sich kontraproduktive Entwicklungen ergeben, wie mittels der empirischen Ergebnisse dargestellt wurde, kann kaum von einer gelingenden und auf Teilhabe ausgerichteten Bildung und Erziehung im Rahmen der auf den Beschulungsort reduzierten Inklusionsbemühungen gesprochen werden. Inklusiv gedachte Beschulung wirkt exkludierend – das Paradoxon.

Man kann hier festhalten: Die Vorbereitung der lebenslangen, möglichst ausgeprägten Teilhabe alleine kann durch Änderung des Beschulungsortes augenschein-

lich nicht erreicht werden. Wenn die Maxime des Beschulungsortes also versagt, muss es die logische Folge sein, eine andere vorzuschlagen und zu verfolgen. In der Folge soll daher der Blick auf eine Alternative gerichtet werden: Weg von der Frage des Beschulungsortes hin zum entscheidenden Aspekt der gelingenden sonderpädagogischen Förderung.

3 Das Verhältnis von sonderpädagogischer Förderung und Inklusion

Die sonderpädagogische Förderung im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung zielt auf die Hilfe zur Verwirklichung einer „den individuellen Möglichkeiten entsprechende[n] schulische[n] Bildung“ (KMK, 2000, S. 344) ab. Sie ist „in erster Linie auf die Weiterentwicklung der Fähigkeiten zu emotionalem Erleben und sozialem Handeln gerichtet“ (ebd.), welche durch „ein breites Angebot spezifischer individueller Hilfen“ (ebd.) ermöglicht werden soll. Möglichst knapp formuliert:

„Ziel [der Förderung] ist die bestmögliche schulische, berufliche und soziale Eingliederung“ (ebd.).

Diese Zielformulierung ist hier zentral, denn der Begriff der Eingliederung kann in einem Feld mit dem Teilhabebegriff gesehen werden – auch wenn die Eingliederung mehr auf Integration, als auf Inklusion zielt. Diese findet im Grunde auch Ausdruck im Durchgangsprinzip der Schulen zur Erziehungshilfe, welches fordert, die Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten nach erfolgreicher Förderung wieder in Regelschulen rückzuschulen (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 216ff.; Stein & Stein, 2014, S. 89f.). Hierbei muss allerdings erwähnt werden, dass die Umsetzung dieses Prinzips bereits seit Beginn seines Bestehens (1930er Jahre bei Arno Fuchs) nicht sehr konsequent umgesetzt wird oder werden kann (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 98). Dennoch: Grundlegende Zielrichtungen der UN-BRK sind in der Disziplin der Sonderpädagogik grundständig bereits angelegt.

Für die weitere Betrachtung scheint es hier zunächst sinnvoll, relevante Aspekte des Förderbegriffes auszuführen und zu kontextualisieren. Grundsätzlich kann der Begriff der Förderung definiert werden, wie folgt:

„Förderung kann als recht allgemeines Konzept der intentionalen Einwirkung von Professionellen [...] auf Menschen, im engeren Sinne auf Kinder und Jugendliche beschrieben werden, durch welche eine erwünschte Entwicklung angestoßen oder vorangetrieben werden soll“ (Stein, 2014, S. 169).

Es geht also zunächst um eine bewusste Veränderung (bzw. Verbesserung), in diesem Fall in einem engen Verständnis darum, dass emotional-soziale Kompetenzen aufgebaut und erweitert, *gefördert* werden sollen. Tatsächlich jedoch ist dieses Verständnis zu weiten und auch der übergeordnete Begriff zu betrachten: Gerade in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen dreht sich die Förderung um Themen der Erziehung. Die Persönlichkeit des Menschen soll sich durch gelingende Erziehung durch Beziehung, auch (und für diese Gruppe besonders) in professionellen pädagogischen Settings konform zu geltenden Rahmennormen der Gesellschaft fortentwickeln und entfalten können. Die Förderung in diesem Fachschwerpunkt ist also engstens mit der Erziehung verknüpft, der selbstständige, autonome und mündige Mensch ist das Ziel (vgl. Speck, 1997, S. 142ff.) – der sich selbst achtet (vgl. Müller, 2018, S. 23) und geprägt durch „Respektieren der Würde und Freiheit des anderen“ (Stein & Stein, 2014, S. 82) in die Gesellschaft und Gemeinschaft eingebunden ist. Dies zieht weitreichende Folgen für den Unterricht nach sich, da dieser „in erster Line nach dem konzipiert werden sollte, was der Förderung der einzelnen Schüler am zuträglichsten ist“ (Böttinger, 2017, S. 36f.). Die Erziehung ist Kernaufgabe der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 82) und bedarf einer intensiven Beziehung, die von allen Beteiligten viel Aufmerksamkeit, Geduld und Kontinuität erfordert (vgl. Bleher & Hoanzl, 2018, S. 89). Dieser Anspruch kann mit Bleher und Hoanzl zusammengefasst werden: „Schulische Erziehung als Beziehung muss immer da intensiviert werden, wo die innere Not von Kindern durch ‚schwieriges‘ Verhalten offen zu Tage tritt“ (ebd., S. 112f.) – „Lehrerberufe sind Beziehungsberufe“ (ebd., S. 114) und entsprechend, gerade in der Arbeit mit dieser Gruppe, anspruchsvoll und erfordern eine intensive Beschäftigung mit jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler.

Des Weiteren ist der Begriff der Förderung immer ein Individueller: Förderung vollzieht sich stets im Einzelfall – wie auch die Inklusion. Schließlich handelt es sich auch bei den Phänomenen und Erscheinungsformen von Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern und Jugendlichen, auf welche mit Förderung und Erziehung geantwortet werden soll, um ein höchst differenziertes Feld, sodass nicht von einer homogenen, sondern natürlich von einer ausnehmend heterogenen Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf gesprochen werden muss (vgl. Blatz, 2017, S. 193f.). Pauschal kann daher an dieser Stelle eigentlich nicht für die gesamte Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf die Frage nach optimaler Förderung besprochen werden, sondern dies sollte mindestens für jedes Störungsbild bzw. Phänomen, besser noch für jede Einzelne und jeden Einzelnen geschehen. Gemeinsam ist jedem Mitglied der angesprochenen Gruppe allerdings eines: die Notwendigkeit, der Anspruch und das Recht der Förderung.

Die Förderung an sich ist nicht auf eine einzelne Einrichtung beschränkt, stattdessen besteht sie aus der gemeinsamen Arbeit vieler Professionen, Institutionen, der Eltern und vor allen Dingen der Kinder und Jugendlichen selbst. Dies zeigt sich zum Beispiel bei Hilfeplangesprächen, bei denen die einzelnen Akteure zusammenkommen, um einen Förderplan zu beschließen. Demnach setzt sich die Förderung auch aus einer Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen zusammen, die wiederum aus einem noch wesentlich größeren Pool an möglichen Maßnahmen gewählt werden. Als Beispiele sind hier die Beschulung in einer Fördereinrichtung, das Vereinbaren einer psychologischen Betreuung, der Besuch einer Tagesgruppe, das Vereinbaren individueller Ziele bzw. eines Verhaltensplans, die Betreuung durch einen mobilen sonderpädagogischen Dienst (MSD), erweiterte Diagnostik, psychologische Therapieansätze, aber auch Maßnahmen im Bereich des Umfeldes des Kindes, im Besonderen auch die intensive Beteiligung der Eltern zu nennen. Die Kinder und Jugendlichen selbst, die Eltern, das Umfeld und Professionelle arbeiten (im Idealfall) gemeinsam.

Es zeigt sich: Diese Fülle an Möglichkeiten, die mittels der Aufzählung nicht ansatzweise abgedeckt wurde, kann gar nicht von einer einzelnen Einrichtung abhängen – die Förderung als Ganzes ist also in ihrer Breite somit nicht alleinig vom jeweiligen Schulort abhängig, darf und kann es nicht sein – im Gegensatz zu ihrer Qualität, die durch viele einzelne Faktoren durchaus durch die einzelne Einrichtung bestimmt werden kann, die klaren Einfluss auf die Förderqualität nehmen. Je nach individueller Situation können unterschiedliche Maßnahmen, Konzepte und Institutionen geeignete Mittel der Förderung sein. Somit ist das Gelingen der Förderung durchaus von den einzelnen Einrichtungen abhängig, wodurch sich eine Verantwortlichkeit der jeweiligen Einrichtung (und aller Beteiligten) für den Fördererfolg ableitet. Diese Verantwortung ist aber eine Geteilte, nämlich die aller Beteiligten. Optimale Qualität im Förderprozess geht damit über den einzelnen Ort der Förderung hinaus. Für Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen ist dabei der Aspekt der gelingenden Förderung entscheidend, da mit dieser die Grundlage für lebenslange Inklusion geschaffen werden soll. Somit wird die Frage der optimalen Förderung gerade für diese Klientel zu einem zentralen Faktor und darüber hinaus die Frage danach, mit welchen Mitteln der Förderung diese Qualität möglichst hoch gehalten werden kann. Jede Debatte um Förderorte ist in diesem Verständnis nur eine Diskussion um den Einsatz bestimmter Fördermittel. Dabei ist grundsätzlich festzuhalten: „Sonderpädagogische Maßnahmen zielen seit jeher auf ein möglichst hohes Maß an Integration, hier verstanden als uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben“ (Stein & Stein, 2014, S. 60). Die Teilhabe entfaltet sich nicht nur auf gemeinsame Beschulung, sondern setzt größere Prioritäten: Sonderpädagogische Förderung soll ermöglichen, den Schülerinnen und Schülern eine erfolgsversprechende Bildungslaufbahn zu eröffnen, sie auf dieser zu begleiten und als gereifte Persönlichkeiten in ein zukunftsfähiges

Erwachsenenleben zu entlassen. „Schließlich stellt die Integration in Arbeit und Beruf einen bedeutsamen Brennpunkt gelingender Inklusion dar, denn schulische Inklusion ist wenig hilfreich, wenn es danach zur Exklusion aus dem Arbeitsleben kommt“ (Stein & Müller, 2015, S. 233).²

Was oben für die Förderung festgestellt wurde, gilt folglich hier ebenso für die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten: Ihre Förderung und damit ihre Inklusion darf nicht von einem spezifischen Schulort abhängig gemacht werden, sondern einzig und alleine davon, wo für sie individuell die besten Bedingungen für eine gelingende Bildungslaufbahn gegeben sind oder geschaffen werden können. Wenn dies die Regelschule vermag, so stellt sie auch einen legitimen Förder- und Beschulungsort für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler dar. Ist sie jedoch nicht zu dieser Förderung imstande, treten spezialisierte Fördereinrichtungen an ihre Stelle, um den allgemeinen Bildungsauftrag zu realisieren und zielgerichtet zu fördern.

Diese Vorgehensweise könnte in der Nähe eines rehabilitativen Modells und Verständnisses verortet werden, im Sinne zeitweiliger institutioneller Separation „mit dem Ziel der daran anschließenden Re-Integration“ (Lindemann, 2018, S. 563). Ein solches wird bislang im Inklusionsdiskurs vernachlässigt (vgl. ebd.). Jedoch geht das hier vertretene Verständnis darüber hinaus, da der separative Charakter, der im rehabilitativen Modell unterstellt wird, entschieden zurückgewiesen wird: Nicht nur gemeinsame, auch getrennte Beschulung *bedeutet* Inklusion – und zwar genau dann, wenn diese Institutionen ein besseres Förderumfeld gewährleisten können. Eine *wirkliche* Teilhabe an der freien Gesellschaft (vgl. UN-BRK Art. 24, Abs. 1 c; vgl. BGBL, 2008, S. 1436) und damit Inklusion wird für jeden Menschen, unabhängig jedweder Behinderung, nur dann möglich, wenn dieser seine Möglichkeiten optimal gestützt entfalten konnte und kann.

Diese Aufgabe wird also nicht für jedes Individuum gleichermaßen durch Pauschalbeschulung an der Regelschule erfüllt, sondern nur dort, wo seine Förderung in optimaler Weise gelingen kann. Gleichzeitig ist damit ein hoher, aber auch seit jeher konstituierender Anspruch an die Sonderpädagogik in Förderschulen und allgemeinen Schulen formuliert. Dies ist im Kontext der unleugbar vorhandenen gesellschaftlichen Stigmatisierung von Förderschülerinnen und Förderschülern auch keine Selbstverständlichkeit.

Diese Vorgehensweise ist dennoch dabei nicht nur konform zur UN-BRK zu sehen, sondern erfüllt ihr zentrales Anliegen (vgl. Böttinger, 2017, S. 128). Ziel der schulischen Förderbemühungen bleibt „es, diesen Kindern und Jugendlichen Stabilität und Verlässlichkeit, Kontinuität und Orientierung, Wertschätzung und

2 Hier ist es spannend zu beobachten, wie gemeinhin beständig im schulischen Setting von Inklusion, im Bereich der Arbeitsförderung jedoch von Integration in berufliche Tätigkeiten (vgl. z.B. Fasching & Niehaus, 2008, S. 728ff.) gesprochen wird.

Anerkennung im Rahmen von Unterricht, Erziehung und Beratung anzubieten, wie auch immer man die Schulen, die das realisieren können, systematisch und organisatorisch verorten mag“ (Müller & Stein, 2015, S. 235). Somit können auch im ortsabhängigen Sinne als separierend eingeordnete Institutionen, wie beispielsweise die Schulen zur Erziehungshilfe, als inklusive Einrichtungen gesehen werden (vgl. Müller, 2013, S. 42ff.), wenn die Inklusion in diesem Kontext des Aspekts gelingender Förderung aufgefasst wird. Schumann ist bereits oben (vgl. Kap. 2) als offenkundige Kritikerin zumindest der sonderpädagogischen Diagnostik und der separierenden Beschulung exemplarisch herangezogen worden: Sie formuliert in einem Artikel mit dem Titel „Sonderpädagogische Diagnostik: fragwürdig, beschädigend, verzichtbar“ (2016) hierzu, um die *inklusive* Diagnostik zu beschreiben: „In der inklusiven Schule wird eine inklusive Diagnostik dringend gebraucht, die die individuellen pädagogischen Angebote und sonstigen Rahmenbedingungen begründet, die ein Kind für seine gleichberechtigte Teilhabe am Lernen und Leben in der schulischen Gemeinschaft benötigt“ (2016). Dieser Aussage ist vollumfänglich zuzustimmen! Mit dem Zusatz: Warum sollte dies eine Beschulung in Förderschulen ausschließen, – dies versucht Schumann durch den Begriff der „schulischen Gemeinschaft“ (ebd.) – wenn nun die gleichberechtigte Teilhabe in der schulischen Gemeinschaft in Form der bestmöglichen Förderung dort am besten hergestellt werden kann? Ganz zu schweigen von der letzten Endes entscheidenden Frage der dadurch besser ermöglichten lebenslangen Teilhabe an der *gesellschaftlichen* Gemeinschaft?

Es zeigt sich also:

Die Frage der Inklusion ist also nicht von einem spezifischen Förder- bzw. Beschulungsort abhängig, sondern geht weit über diesen hinaus. Sie „realisiert sich unabhängig vom Schul- und Bildungsort da, wo Kinder und Jugendliche, die in ihrem Leben biografisch, familiär und/oder institutionell exkludiert werden, Teilhabe und Anerkennung erleben, indem sie auf- und angenommen, beschult und begleitet werden“ (Müller & Stein, 2015, S. 235).

Vonseiten des bayerischen Kultusministeriums wird dieses Verhältnis der Förderung im Kontext der Inklusion wie folgt formuliert: „Die Förderschule wie die allgemeine Schule bieten verschiedene Wege der Förderung an und können somit beide der geeignete Förder- und Lernort für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2014). Somit wird immerhin die Legitimation der Förderschulen anerkannt, dem ist nicht in allen Bundesländern so. Wenn das Wohl aller Schülerinnen und Schüler, wie es die UN-BRK selbst fordert, wirklich an erster Stelle berücksichtigt werden soll, sollte, so kann an dieser Stelle resümiert werden, die Maxime der individuellen Förderung entscheidend sein – nicht die der unbedingten gemeinsamen Beschulung.

4 Schlussbetrachtung

Die Überlegung, durch die bloße Entscheidung des Beschulungsortes die Inklusion zu beantworten oder zu erfüllen, ist aus mehreren Blickwinkeln irreführend und zieht eine Simplifizierung nach sich, die den Betroffenen und ihrer Förderung nicht gerecht werden kann. Die Inklusion ist mit der Formel „gemeinsam beschult = inkludiert“ und „getrennt beschult = exkludiert“ in keiner Weise ausreichend behandelt. Somit kann die Forderung nach unbedingter gemeinsamer Beschulung in der Tat als blind für bestimmte Gruppen der Schülerinnen und Schüler gesehen werden. Darüber hinaus verweist auch die empirische Befundlage zu Effekten gemeinsamer Beschulung mindestens auf ambivalente Verhältnisse, im wichtigen Bereich der sozialen Integration sind sogar negative Folgen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf nachgewiesen: In dieser Hinsicht könnte die inklusiv gedachte Beschulung eine lebenslange Exklusion durch misslingende oder nicht stattfindende Förderung begünstigen.

Besonders in Anbetracht der herausfordernden, mitunter belastenden Biografien und Lebensumständen der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten ist jedoch zur Ermöglichung der Teilhabe eine gelingende Förderung unerlässlich. Dieser Geist zeigt sich auch in der UN-BRK: Wie dargestellt wurde, besteht die UN-BRK mitnichten in dem Maße auf gemeinsame Beschulung, wie es im öffentlichen Diskurs den Anschein hat – sie verbleibt nicht auf diesem Niveau. Stattdessen zielt sie in ihrer Gesamtaussage auf uneingeschränkte *lebenslange* Teilhabe an der Gesellschaft, welche durch verschiedene Maßnahmen im individuell möglichen Ausmaß erreicht werden soll. Dem Bildungssystem fällt dabei die Aufgabe zu, die Voraussetzungen für diese Teilhabe zu schaffen. Dabei finden sich auch Artikel der UN-BRK, die das Vorhandensein besonderer Förderung oder getrennter Beschulung legitimieren, unter der hier proklamierten Voraussetzung, dass diese die Grundlagen für lebenslange Teilhabe besser zu fördern imstande sind, als die Regelschule – dies stellt jedoch generell die Grundlegitimation für sonderpädagogische Maßnahmen dar.

Damit ist klar: „Inklusion verwirklicht sich also nicht unbedingt mit dem Verbleib von als störend empfundenen, auffälligen oder schwierigen Kindern und Jugendlichen an allgemeinen Schulen – genauso wenig wie die Schulen für Erziehungshilfe [...] als Allheilmittel gelten können“ (Stein & Müller, 2015, S. 234). Diese Debatte greift zu kurz (vgl. ebd.). Um es prägnant zu fassen: Inklusion im Sinne gemeinsamer Beschulung muss Grenzen haben, „wenn sie nicht an den eigenen Zielen scheitern will“ (Böttinger, 2017, S. 33).

Der Förderaspekt sollte somit an erste Stelle des Inklusionsdiskurses gerückt werden: Eine gemeinsame Beschulung, die jedoch für bestimmte Schülergruppen keine hinreichende Förderung umsetzen kann, kann nicht die Verwirklichung der berechtigten und richtigen Forderungen der UN-BRK darstellen. Und ebendiese

Forderung ist im Grunde keine neue Erkenntnis: Bereits zur Jahrtausendwende formulierte die KMK für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung: „Grundsätzlich ist derjenige Förderort zu wählen, der dem Förderbedarf des Kindes oder Jugendlichen, seiner Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung bestmöglich gerecht wird und hilft, auf die Lebensumstände des Kindes oder Jugendlichen und seiner Familie einzugehen“ (2000, S. 352).

Heißt das nun, alles soll so bleiben, wie es ist, da die UN-BRK nur Dinge fordert, die die Bundesrepublik im Grunde bereits mehr oder weniger auf systemischer Ebene umsetzt, wie im Zuge dieses Beitrags gezeigt wurde? Der Paradigmenwechsel der Inklusion mit seinen weitreichenden Veränderungsansprüchen soll völlig ohne Folgen bleiben? Das wäre eine nachvollziehbare Kritik an dem hier formulierten Verständnis von schulischer Förderung und Inklusion.

Dem wäre zu entgegnen: Die Anerkennung von Vielfalt, von der Bildungsbarkeit aller Menschen, der Abbau von Diskriminierung und Stigmatisierung und ein Schulsystem, das auf all diese Vielfalt konzeptionell wie personell kompetent eingehen kann und damit inklusiv wäre, das wäre sehr wünschenswert. Ab diesem Zeitpunkt wären ja in der Tat auch keine spezialisierten Einrichtungen mehr notwendig. Leider hat diese Utopie mit der schulpolitischen Realität, der der Schülerinnen und Schüler und auch der der unzureichend gestützten Lehrkräfte nichts zu tun und es gibt auch keine Anzeichen dafür, dass grundlegende, tiefgehende Veränderungen am Bildungssystem geplant sind oder erfolgen werden, die bereits in frühester Kindheit ansetzen und so zu einem umfassenden Verständniswandel in allen Ebenen der Gesellschaft führen könnten. Dieser Schritt wäre jedoch notwendig und einem Paradigmenwechsel durch Inklusion durchaus angemessen. Nun ist Inklusion, wie eingangs festgestellt, ein Prozess und kein Status (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 63) und somit auch eine schrittweise Entwicklung eine legitime Folge hieraus. Es ist jedoch sehr fraglich, wie auch in diesem Beitrag gezeigt wurde, ob die derzeit unternommenen Schritte auch auf diese Ziele zugehen und dabei alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigen – oder ob bestimmte Gruppen, die bereits stark belastet und marginalisiert sind, drohen, hintenüberzufallen. Und so lange dies so ist, muss auch diese Realität akzeptiert und entsprechende Konsequenzen gezogen werden. Der Schutz dieser Schülerinnen und Schüler sollte, gerade aus Perspektive der Disziplin, die sich gemäß ihrem Auftrag dieser Gruppe annimmt, hohe Priorität genießen.

Es kann und sollte daher an dem Ort, an dem die Schülerinnen und Schüler, ob mit Verhaltensstörung oder ohne, in ihrer Entwicklung so gestützt werden, wie sie selbst es brauchen, die lebenslange Teilhabe in möglichst großem Ausmaß ermöglicht werden – vollkommen unabhängig davon, wo dieser Ort im Bildungssystem eingeordnet wird. Eine Debatte um Beschulungsorte, die ihre Subjekte aus den Augen verliert, kann für diese keine zufriedenstellenden Lösungen anbieten.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Basch, S., Bendokat, T. & Brück, M. (2008). Zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen – Anfragen an die Integrations- und Sonderpädagogik. In *Heilpädagogik online 2*, 3-13.
- Bausch, J. (2018). *Anders, na und?! Chancen und Risiken für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2014). *Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern*. Abgerufen am 29.05.2018 von <https://www.km.bayern.de/inklusion>
- Blatz, S. (2017). Der Begriff der Förderung im Kontext einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 191-204). Berlin: Frank&Timme.
- Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018). Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 82-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttlinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesgesetzblatt (BGBl) (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der im Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35 veröffentlichten Fassung vom 21. Dezember 2008*. Abgerufen am 25.05.2019 von https://www.bgbl.de/xavert/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl208s1419.pdf%27%5D__1524572989767
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016). *Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention*. Abgerufen am 17.06.2018 von http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Schwerpunkte/inklusion-nationaler-aktionsplan-2.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: UNESCO. Abgerufen am 17.06.2018 von <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>
- Eberwein, H. (1994). Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 55-70). Weinheim: Beltz.
- Fasching, H. & Niehaus, M. (2008). Berufsvorbereitung und berufliche Integration. In B. Gasteiger-Klipcera, H. Julius & C. Klipcera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 727-739). Göttingen: Hogrefe.
- Goetze, H. (2008). Strukturierter Unterricht. In B. Gasteiger-Klipcera, H. Julius & C. Klipcera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 752-775). Göttingen: Hogrefe.
- Graf, E. O. (2017). The Great Barrier Reef. Barrieren errichten, um sie zu überwinden. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 31-50). Gießen: Psychosozial.
- Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik 1*, 4-14.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Holtmann, S. C., Link, P.-C. & Fischer, M.-L. (2018). Psychiatrien als temporäre Übergangsorte für besonders vulnerable Subjekte einer inklusiven und exklusiven Gesellschaft. In *Zeitschrift für*

- Inklusion* (3). Abgerufen am 28.05.2019 von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/464>
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (7), 242-248.
- Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2018). *Bildungsanspruch der Mittelschule*. Abgerufen am 17.06.2018 von <http://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/mittelschule>
- Jantzen, J. (2017). Inklusion als Paradiesmethapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 51-76). Gießen: Psychosozial.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. In W. Drave, F. Rumppler & P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren* (S. 343-366). Würzburg: Edition Bentheim.
- Lindemann, H. (2018). Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69, 560-568.
- Müller, T. (2013). Schulen zur Erziehungshilfe: Inklusive Schulen? In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 1, 35-45.
- Müller, T. (2018). Erziehung als Herausforderung: Gegenstandbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 13-34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, T. & Stein, R. (2015). Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Förderung – quo vadis? In Dies. (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 230-235). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schumann, B. (2016). Sonderpädagogische Diagnostik: fragwürdig, beschädigend, verzichtbar. In: *bildungsklick*. Abgerufen am 06.07.2018 von <https://bildungsklick.de/schule/meldung/sonderpaedagogische-diagnostik-fragwuerdig-beschaedigend-verzichtbar/>
- Speck, O. (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München: Ernst Reinhard.
- SpiegelOnline (2019). Suche: Inklusion. Abgerufen am 21.05.2019 von <https://www.spiegel.de/suche/?suchbegriff=Inklusion>
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Süddeutsche Zeitung (2018). *Sonderschulen brauchen Schüler, damit sie nicht geschlossen werden*. Abgerufen am 17.07.2018 von: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/diagnose-lernbehinderung-sonderschulen-brauchen-schueler-damit-sie-nicht-geschlossen-werden-1.4057639>
- Willmann, M. (2017). Pädagogik der Inklusion? – Konstitutionsprobleme inklusiver Bildung aus Sicht der Erziehungstheorie. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 91-104). Berlin: Frank&Timme.

Peter Groß

Bürgerliches Modell von Behinderung: (De-)Institutionalisierungsimpulse durch das moderne Teilhaberecht

Bürgerliche Gesellschaften regeln das soziale Zusammenleben ihrer Mitglieder wesentlich über Gesetze. Der Staat entwickelt und erlässt Gesetze und kann deren Umsetzung über die Judikative einfordern. Der Staat tritt nach Hobbes (1966) als absoluter Souverän der bürgerlichen Gesellschaft auf, der mittels Machtzentrierung den Schutz der Bürgerinnen und Bürger ebenso sicherstellt wie deren Gehorsam. Dies alles dient der Friedenssicherung, die angesichts des natürlichen Bestrebens von Menschen, die eigenen Interessen auch über Anwendung von Gewalt durchzusetzen, durch einen ‚starken Staat‘ herzustellen ist (vgl. Röhrich, 2013, S. 23ff.). Die Bürgerinnen und Bürger wiederum sind legitimiert, sich eines staatlichen Handelns unter Einhaltung des Rechtsweges zu bedienen, aber auch, sich ihm zu widersetzen. Hobbes spricht abstrahierend von dem Verhältnis zwischen Gleichheit und Schuld. Jede Bürgerin und jeder Bürger habe zur Verteidigung eines unterstellten schuldhaften Verhaltens die gleichen, staatlich zugesicherten Rechte (vgl. ebd., S. 29). Sachlagen, die rechtsstrittig sind, werden diskursiv verhandelt und am Ende wird vom souveränen Staat ‚Recht gesprochen‘.

Die Strukturen und Ordnungen bürgerlicher Gesellschaften finden im modernen, demokratischen Rechtsstaat nach wie vor Anwendung. Selbstverständlich auch dann, wenn heute Bürgerinnen und Bürger aufgrund ihrer spezifischen „Lebenslage“ (vgl. Beck & Greving, 2012) sozialstaatliche Ansprüche im Rahmen der bestehenden Sozialgesetzbücher geltend machen. Gesetzesänderungen, wie sie derzeit mit der Reform des neunten Sozialgesetzbuches zu einem modernen Teilhaberecht einhergehen, bewirken in der bürgerlichen Gesellschaft folgerichtig Diskurse, die über den souveränen Klärungsprozess bei strittigen Fragen zur sozialrechtlichen Anerkennung von Leistungen zur Verbesserung individueller Lebenslagen mittel- und langfristig zu einem justiziablem Interessensabgleich zwischen allen Beteiligten führen sollen. Mit Blick auf eine anerkannte ‚wesentliche Behinderung‘, die einen Rechtsanspruch auf soziale Leistungen (insbesondere) nach dem novellierten neunten Sozialgesetzbuch begründet, kann man von einer veränderten bürgerlichen Deutung von Behinderung sprechen. Behinderung konstituiert sich nach dem neuen Bundesteilhabegesetz (BTHG) aus der stetigen Wechselbeziehung individueller Schädigungen und Beeinträchtigungen auf der

einen sowie subjektiver und objektiver Barrieren auf der anderen Seite. Damit erkennt die aktuelle Rechtslage die gesellschaftliche Verursachung von Behinderung an (ebd., S. 48). Mehr noch, Behinderung wird durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) bürgerrechtlich als Lebenslage aufgefasst, die mit einem erhöhten Ausgrenzungs- und Diskriminierungsrisiko (Umweltbarrieren) verbunden ist. Behinderung wird, so Degener (2015), erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland im Zusammenhang eines „bürgerlichen Modells“ (S. 55ff.) institutionalisiert. „Institution“ wird hier nicht im engeren Sinne als eine Einrichtung verstanden (vgl. Cloerkes, 2007), sondern als

„Sinneinheit von habitualisierten Formen des Handelns und der sozialen Interaktion, deren Sinn und Rechtfertigung der jeweiligen Kultur entstammen und deren dauerhafte Beachtung die umgebende Gesellschaft sichert“ (Gukenbiehl, 2002, S. 144).

Mit Institutionalisierung von Behinderung ist also eine sozio-kulturell sinnstiftende Einübung eines charakteristischen sozialen Umgangs mit Menschen gemeint, die von der Gesellschaft als behindert angesehen werden. Die sozialen Handlungsmuster der bundesdeutschen Gesellschaft im Umgang mit Behinderung bestehen bis heute im Wesentlichen darin, den Zustand des ‚Behindertseins‘ mit einer Reihe negativer Gefühle wie Mitleid, Schuldgefühle, Ohnmacht u.a. zu assoziieren (vgl. Kobi, 2004, S. 427ff.; Groß, 2017, S. 94ff.) und Menschen mit Behinderung aus gesellschaftlichen Regelbezügen auszuschließen (Hradil, 2012, S. 131). Menschen mit Behinderung finden sich vor dem Hintergrund der habitualisierten Handlungsmuster in Sonderrollen „von Fragenden und Bittenden“ (ebd., S. 132) wieder. Soziale Interaktionen von Menschen mit und ohne Behinderung beziehen sich stets wechselseitig auf die institutionalisierte Sinneinheit und bewirken damit, so Beck und Greving (2011), ihre fortlaufende Reproduktion.

„Wenn also die Separierung behinderter Menschen und eine defizitäre Sichtweise auf sie legitimiert sind und sich durchgesetzt haben, wirken sie ständig weiter handlungs- und identitätssichernd für diejenigen, die sie hervorbringen, und auf diejenigen, denen dieser Sinn als unabweisbar oder unhinterfragt gegenübersteht“ (S. 57).

De-Institutionalisierung strebt allgemein eine Auflösung bestehender habitualisierter Handlungsformen und Sinneinheiten an, wendet sich im Bereich der Behindertenhilfe im Speziellen also gegen den sozialen Ausschluss und die Separierung von Menschen mit Behinderung und sucht die negativen Attribuierungen von Behinderung zu überwinden. Beck und Greving sprechen von einem Prozess des Wandels als „reflexive Institutionalisierung und Organisation“ (ebd., 59) auf Makro-, Meso- und Mikro-Ebene und weisen darauf hin, dass „große Veränderungen aber eher von außen als von innen bewirkt werden“ (ebd.). Da

die Ratifizierung der UN-BRK und die Reform des SGB IX zu einem modernen Teilhaberecht eine äußere Veränderung beträchtlichen Ausmaßes darstellen, kann aus heil- und behindertenpädagogischen Perspektive die Frage gestellt werden, welche neuen sozialen Muster die bürgerliche Gesellschaft derzeit erzeugt, „um menschliche Beziehungen [zwischen *Bürgerinnen und Bürgern* mit und ohne Behinderung Anm. d. Verf.] in eine [neue Anm. d. Verf.] dauerhafte Ordnung zu bringen“ (Cloerkes, 2007, S. 40).

Der folgende Beitrag soll der Frage nachgehen, wie und an welcher Stelle die sich aktuell erneuernde rechtliche Institutionalisierung von Behinderung bestehende Inklusions- und Exklusionsprozesse in der bundesdeutschen Gesellschaft verändert. Mit einer neuen *Rechtssetzung* geht immer auch eine neue *Rechtsanwendung* einher (vgl. ebd.). Neben der neuen Verrechtlichung von Behinderung gilt es demnach auch die beginnende Umsetzung des BTHG kritisch in den Blick zu nehmen. Welche institutionellen Praktiken entstehen derzeit und sind mit ihnen Veränderungen im sozialen Umgang mit Behinderung verbunden? Reproduziert die neue Rechtsanwendung tradierte Inklusions- und Exklusionsprozesse durch angepasste (z.B. ICF-basierte) bürokratische Vorgehensweisen? Oder verändern sich die eingeübten Wege des gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses von Behinderung auch in der Praxis?

1 Das neue Bundesteilhabegesetz (BTHG)

Indem die Bundesregierung 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifizierte, brachte sie einen weitreichenden Reformprozess auf den Weg. Partizipation als Richtziel der UN-BRK und die davon abgeleitete sozialpolitische Idee einer (noch zu schaffenden) inklusiven Gesellschaft bewirken seit einigen Jahren einen breiten gesellschaftlichen Diskurs zu Themen der Bildungs- und Chancengleichheit. Dass dieser vor allem im Bereich der Regelbeschulung geführt wird, überrascht nicht, ist doch die Mehrheit der modernen bürgerlichen Gesellschaft davon direkt (als Schülerin oder Schüler) oder indirekt (als Eltern oder Angehörige von Schülerinnen und Schülern) betroffen. Die gesellschaftliche Debatte zur Inklusion geht allerdings weit über das Handlungsfeld schulischer Bildung hinaus. Inklusion meint Partizipation *aller* Menschen an *allen* gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen, ist also auch Teilhabe an Arbeit und Beruf, ist soziale Teilhabe, d.h. Teilhabe an den Wohn- und Lebensformen des Gemeinwesens, ist kulturelle Teilhabe in den Bereichen Freizeit und Sport, Kirche und Politik und vieles mehr. Inklusion ist demnach nicht gleichzusetzen mit schulischer Inklusion, sondern ist

„ein universell gültiges menschenrechtliches Prinzip mit dem Ziel, allen Menschen auf der Basis gleicher Rechte ein selbstbestimmtes Leben und die Teilhabe an allen Aspekten des gesellschaftlichen Lebens zu ermöglichen“ (Wansing, 2015, S. 53).

Die seit dem 01.01.2017 begonnene, schrittweise Implementierung eines modernen Bundesteilhabegesetzes (BTHG) ist Ausdruck des sozialstaatlichen Bestrebens der Bundesrepublik Deutschland, die Inhalte der UN-BRK in die bestehenden Sozialgesetzbücher einzubinden. Allem voran soll das Richtziel vollumfänglicher gesellschaftlicher Partizipation mittels Inklusion verfolgt werden. Hierfür soll die Eingliederungshilfe nach und nach aus der Sozialhilfe (SGB XII) herausgelöst und als Teil 2 des SGB IX als Teilhaberecht implementiert werden (vgl. BMAS, 2018). Darüber hinaus möchte das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016) mit dem BTHG unter anderem

- Deinstitutionalisierung und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung fördern.
- Voraussetzungen schaffen für einen inklusiven Arbeitsmarkt.
- Die Eingliederungshilfe weiterentwickeln zu einem modernen Teilhaberecht, das soziale Dienstleistungen personenzentriert zur Verfügung stellt (BMAS, 2016, S. 1).

1.1 Aufbau, Struktur und innere Ordnung des BTHG

Das BTHG ist in drei Teile untergliedert. Teil 1 formuliert grundlegende, allgemeine Aussagen zur verrechtlichten Institutionalisierung von Behinderung, Teil 2 konkretisiert diese in Form eines Leistungsrechts (Eingliederungshilfe) bei Vorliegen bzw. drohendem Werden einer bis dato vom Amtsarzt als ‚wesentlich‘ gekennzeichneten Behinderung und Teil 3 bündelt Rechtssätze zum Nachteileausgleich bei Vorliegen eines ‚Schwerbehinderten‘-Status.

Die übergreifende, innere Ordnung des BTHG konstituiert sich über einen einheitlich definierten und an der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) orientierten Behinderungsbegriff, ein an individuellen Bedarfslagen ausgerichtetes Dienstleistungsdenken sowie über ein Leistungsdenken, das Ressourcen und Barrieren der Leistungsberechtigten und deren Lebenswelten ausdrücklich berücksichtigt.

Bio-psycho-soziales Erklärungsmodell von Behinderung

Der Behinderungsbegriff ist im Sozialgesetzbuch erstmals mit Einführung des SGB IX im Jahre 2001 einheitlich definiert worden (vgl. Cloerkes, 2007, S. 51f.). Nach § 2 Satz 1 SGB IX galt eine Person als behindert,

„wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen

Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“.

Das Sozialgesetz nahm damit das Verständnis von Behinderung auf, das der 1990 in deutsche Sprache übersetzte International Classification of Impairments, Disability and Handicaps (ICIDH) als Vorgängermodell der heutigen ICF zugrunde lag. Behinderung wurde modellhaft erklärt als ein wechselseitiges Zusammenwirken einer ursächlichen Körperschädigung (Impairment), die prozesshaft über die gesamte Lebensspanne zu Beeinträchtigungen z.B. in den Bereichen geistiger Fähigkeiten und/oder der seelischen Gesundheit (Disabilities) und auf Ebene des gesellschaftlichen Lebens zu sozialen Benachteiligungen (Handicaps) führen.

Das BTHG definiert Behinderung heute ebenfalls im § 2 SGB IX. In Satz 1 heißt es nun

„Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können“.

Das BTHG nimmt damit dezidiert das bio-psycho-soziale Erklärungsmodell von Behinderung der WHO auf (vgl. auch Schmitt-Schäfer, 2017). Statt Behinderung wie bisher im kausalen und linearen Grundmodell der ICIDH zu denken wird der komplexe funktionale Zusammenhang der Komponenten Körperstrukturen und -schädigungen, Aktivitäten und Teilhabe/Partizipation in den Mittelpunkt eines individuellen Schädigungs- und Beeinträchtigungsgeschehens gestellt und mit einem ebensolchen Wechselwirkungszusammenhang mit den Kontextfaktoren der Person und deren Umwelt in Verbindung gebracht. Behinderung erklärt sich demnach nicht mehr als personale Eigenschaft, sondern ganz wesentlich als ein sozialer Zuschreibungsprozess, der sich entlang oft sehr konkreter Barrieren und Ressourcen bestimmen lässt (vgl. Groß, 2017). Das reformierte SGB IX richtet sich – ebenso wie das reformierte SGB XI (siehe Kapitel 1.2) – am veränderten Verständnis von Behinderung aus und ordnet das reformierte sozialrechtliche Leistungsgeschehen nach der Logik des bio-psycho-sozialen Modells.

Beispielhaft wird dies am § 99 SGB IX erläutert, über den der *leistungsberechtigte Personenkreis der Eingliederungshilfe* zukünftig bestimmt werden soll.

Bislang wurde eine Eingliederungshilfeberechtigung erteilt, wenn eine Antragstellerin oder ein Antragssteller über § 53 SGB XII in Verbindung mit § 2 SGB IX als ‚wesentlich behindert‘ anerkannt wurde. Bei rechtlichen Unsicherheiten konnte man eine amtsärztliche Begutachtung zur Klärung des verwaltungsrechtlichen Sachverhalts einholen. Zukünftig soll der Zugang zur Eingliederungshilfe über einen festzustellenden individuellen Hilfebedarf in maximal neun Lebensbereichen justizabel begründet werden. Die neun Bereiche ergeben sich aus der

Ordnungssystematik der ICF, die – vom bio-psycho-sozialen Modell ausgehend – mögliche Hilfebedarfe bei Vorliegen individuell ausgeprägter Beeinträchtigungen in den Komponenten Aktivitäten und Teilhabe mittels einer gemeinsamen Liste codiert. Diese Liste unterteilt sich in neun „Domänen“, die im Sprachgebrauch der ICF auch als „Lebensbereiche“ bezeichnet werden können (Schuntermann, 2005, S. 6). Der von der ICF verwendete Begriff des Lebensbereichs ist also weniger als eine soziologische oder pädagogische Bezeichnung aufzufassen (oder gar misszuverstehen), sondern als ein strukturierender Ordnungsbegriff. Um den neuen Verfahrensweg zur Bestimmung leistungsberechtigter Personen der Eingliederungshilfe beschreiten zu können, wurde vom Gesetzgeber eine Studie in Auftrag gegeben. Die Systematik der ICF soll fester Bestandteil des BTHGs werden und der verwaltungsrechtlichen Strukturierung und Ordnung der modernen Eingliederungshilfe dienen. Inzwischen liegt der Abschlussbericht der Studie vor (Deutscher Bundestag, 2018). Demnach lässt sich der berechnete Personenkreis der Eingliederungshilfe nach der ICF-Systematik nicht stabil bestimmen und sollte anders definiert werden.

An individuellen Bedarfslagen ausgerichtete Dienstleistungen (Personenzentrierung)

Das zweite ordnende Prinzip des modernen Teilhabegesetzes ist die Vorgabe, dass Leistungen nach dem SGB IX nicht mehr weiter als pauschale Maßnahmeleistungen, sondern zukünftig als passgenaue Dienstleistungen erbracht werden sollen. Im Fachdiskurs wird von einem „Systemwechsel“ gesprochen, der die bisherige Institutionsorientierung bei Ermittlung und Erbringung von Eingliederungshilfeleistungen überwinden und durch ein personenzentriertes Verfahren ersetzen soll (zur aktuellen Debatte: Franz, 2015; Groß, 2017; Schäfers & Wansing, 2016). Die zukünftige Ermittlung des Rehabilitationsbedarfs hat nach § 13 Satz 1 SGB IX mit einem geeigneten Assessment individualisiert zu erfolgen. Die Ergebnisse fließen in einen Teilhabeplan ein (§ 19 SGB IX), der bzw. die Leistungsberechtigte ist bei den verschiedenen Verfahrensschritten partizipativ einzubinden. Insbesondere die Möglichkeit, an einer Teilhabekonferenz teilzunehmen (§ 20 SGB IX) bietet den Antragsstellerinnen und Antragsstellern sehr konkrete Chancen zur verfahrensrechtlichen Mitbestimmung. Auch das im Teil 2 des BTHG verortete Leistungsgesetz der Eingliederungshilfe sieht eine individuelle Bedarfsermittlung, Teilhabeplanung und Teilhabekonferenz vor. In den Dreischritt des personenzentrierten Verfahrens wird zusätzlich der lebensphasen- und einrichtungsübergreifende Gesamtplan integriert. Im Eingliederungshilferecht finden sich daher das Gesamtplanverfahren (§ 117 SGB IX), die Gesamtplankonferenz (§ 119 SGB IX) und der Gesamtplan (§121 SGB IX). Die in § 122 SGB IX festgelegte Teilhabezielvereinbarung stellt verwaltungsrechtlich die Schnittstelle zwischen Teilhabe- und Gesamtplanung dar.

Lange vor Einführung des BTHG erforschte das Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen die neuen Assessmentelemente der neuen personenzentrierten Ausrichtung des SGB IX. Das Evaluationsprojekt perSEH nahm an insgesamt 57 Hilfeplankonferenzen (HPK) im Bundesland Hessen teil und kamen zu dem Ergebnis, dass lediglich 27% der Leistungsberechtigten die Möglichkeit nutzten, einer HPK beizuwohnen. 85% derjenigen, die an einer HPK teilnahmen, fanden diese gut (Rohrman et al., 2011, S. 21f.). Aus Sicht von Rohrman et al. stellt die Hilfeplankonferenz (im BTHG wie oben ausgeführt als Teilhabe- bzw. Gesamtplankonferenz bezeichnet) die zentrale Funktion der personenzentrierten Steuerung der Eingliederungshilfe dar (ebd., S. 22). Die Evaluationsergebnisse in Hessen zeigen auf, dass ein verändertes Assessment eine Reihe von Unklarheiten in der Anwendung und Handhabung von Verwaltungsakten mit sich bringen. Die Umstellung des Verwaltungssystems auf ein personenzentriertes Prozedere wird in den kommenden Jahren aller Voraussicht nach zu erheblichen Schwierigkeiten und Reibungsverlusten führen. Allerdings zeigt die Evaluation der HPKs auch auf, dass sich durch den Systemwechsel „die Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren deutlich verbessert“ (ebd.) und Menschen mit Behinderung die Einbeziehung in den personenzentrierten Verwaltungsakt ausdrücklich wünschen (ebd.).

Neben den partizipativen Verfahrenswegen sieht das BTHG Leistungen zur ergänzenden und unabhängigen Teilhabeberatung vor (§ 32 SGB IX). Durch dieses Angebot sucht der Gesetzgeber die bestehenden, durch systemimmanente Eigeninteressen gekennzeichneten Beratungsangebote von Kostenträgern und Leistungserbringern, zu ergänzen. Bürgerinnen und Bürger mit Behinderung können sich zukünftig auch von Mitbürgerinnen und Mitbürgern beraten lassen, die selbst eine Behinderung haben (Peer Counseling) und – anders als die Sozialverwaltung oder der Anbieter einer sozialen Dienstleistung – keinerlei ökonomische Interessen im Beratungshintergrund haben. Die derzeit neu entstehenden Beratungsstellen tragen demnach ebenfalls zur Personenzentrierung bei, die die innere Struktur und Ordnung des BTHG mitbestimmt.

An Ressourcen und Barrieren ausgerichtetes Leistungsdenken (Sozialraumorientierung)

Das dritte Moment, das zur inneren Strukturierung des BTHG beiträgt, ist ein Leistungsdenken, das Ressourcen und Barrieren von Leistungsberechtigten ebenso berücksichtigt, wie bestehende und sich ergebende Umweltressourcen und -barrieren. Unter einer Leistung fasst die ICF alle Aktivitäten eines Menschen in einer gegebenen Umwelt auf und unterscheidet sie vom Begriff Leistungsfähigkeit/Kapazität, als „höchst mögliches Niveau der Funktionsfähigkeit“ (DIMDI, 2005, S. 18). Leistungen können jederzeit beobachtet werden, da sie sich an die situativ

gegebenen Umweltbedingungen anpassen. Die Idee der Leistungsfähigkeit (capacity) verweist dagegen auf mögliche Ressourcen, die eine Person – so sie willens ist – aus sich schöpfen kann (z.B. durch Fort- und Weiterbildung, durch eine Psychotherapie, durch die Übernahme einer Aufgabe im Gemeinwesen, durch einen Umzug in eine Wohnform mit geringer Betreuungsdichte) und die mittels Umweltveränderungen – so sie sich verwirklichen lassen – gewonnen werden können (z.B. Hilfsmittel wie Rollstuhl, touch-talker, Langstock oder behindertengerechte Anpassungen der Infrastruktur wie Niederflerbusse, Hinweise in einfacher Sprache/Blindenschrift usw.). Das Hilfesystem strebt an, Kapazitäten von Leistungsnehmerinnen und Leistungnehmern zielgerichtet zu erschließen. Dies soll zum einen über die ICF-basierte Ermittlung des individuellen Hilfebedarfs gemäß § 13 und § 118 SGB IX erfolgen. Die auf Länderebene einzuführenden Instrumente zur Hilfebedarfsermittlung sind nach Vorgaben des Gesetzgebers so zu gestalten, dass Ressourcen und Barrieren personenzentriert ermittelt werden können. Dies wird in § 117 SGB IX (Gesamtplanverfahren) zum Ausdruck gebracht, der unter anderem die Beachtung lebensweltbezogener und sozialraumorientierter Kriterien vorschreibt. Zum anderen sollen persönliche Bestrebungen zur Erschließung von Kapazitäten durch einen zu erstellenden und regelmäßig fortzuschreibenden Teilhabeplan systematisiert und organisiert werden. Nach §19 Satz 2 Punkt 6 sind Leistungsberechtigte und Leistungserbringer dazu verpflichtet, erreichbare und überprüfbare Teilhabeziele zu formulieren und fortzuschreiben. Vergleichbares findet sich in den Regelungen zum Gesamtplanverfahren in §§ 117ff.

1.2 Zum Verhältnis von Rehabilitation und Teilhabe

Das neue Bundesteilhabegesetz ist in einem engen Zusammenhang mit anderen Reformen der Sozialgesetzbücher zu sehen. Insbesondere die Reform des elften Gesetzbuches zur sozialen Pflegeversicherung, das zeitgleich mit Einführung des BTHG durch das dritte Pflegestärkungsgesetz fortgesetzt wurde, verdeutlicht, dass nicht nur Behinderung sondern auch Pflegebedürftigkeit bei gesundheitlichen Problemen vom Gesetzgeber im Rahmen des interdisziplinären bio-psycho-sozialen Modells der WHO analysiert und gedeutet werden. Aufgrund der bisher nicht hinreichend erfassten Pflegebedarfe demenzkranker Pflegebedürftiger setzte sich in der Fachdiskussion ein verrichtungsbezogener, „erweiterter Pflegebegriff“ (GKV, 2018) durch, der sozialrechtlich Pflegeleistungen auch bei Teilhabe-problemen rechtfertigt. Damit werden geistig und seelisch bedingte Beeinträchtigungen besser als bisher erfasst. War der Pflegebegriff bis Ende 2016 noch ganz überwiegend an Körperschädigungen und damit einhergehenden Beeinträchtigungen körperlicher Aktivitäten ausgerichtet, beinhaltet der erweiterte Pflegebedarfsbegriff nun auch Betreuungsbedarfe in den Bereichen Mobilität, geistige und kommunikative Leistungen, Verhaltensweisen und psychische Problemlagen, Selbstversorgung, selbständiger Umgang mit krankheits- oder the-

rapiebedingten Anforderungen und Belastungen sowie deren Bewältigung und Gestaltung des Alltagslebens und sozialer Kontakte (BMG, 2018). Mit Blick auf pflegebedürftige Menschen mit Behinderung, die grundsätzlich sowohl Pflegeversicherungsleistungen nach dem SGB XI als auch steuerfinanzierte Leistungen der Eingliederungshilfe nach dem SGB IX in Anspruch nehmen können, ergeben sich Schnittstellen zwischen den beiden Leistungen. Nach § 13 Abs. 3 Satz 3 SGB XI sind Teilhabeleistungen der Pflegeversicherung im häuslichen Bereich gleichrangig mit Eingliederungshilfeleistungen zu gewähren. Verwaltungsrechtlich sind im Einzelfall Rechtsstreitigkeiten zu erwarten (vgl. Bvkm, 2018).

Um die Schnittstellenprobleme zwischen Pflege- und Eingliederungshilfeleistungen rechtlich klären zu können, bedarf die leistungsrechtliche Unterscheidung einer schlüssigen fachgebundenen Argumentation. Mit Blick auf das beiden Gesetzen zugrunde gelegte bio-psycho-soziale Modell von Gesundheitsproblemen und Behinderung lassen sich unterschiedliche Perspektiven zur Systematisierung der Leistungen erschließen. Die reformierten Sozialgesetzbücher zur sozialen Pflege und zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung nähern sich ihren Gegenständen programmatisch aus zwei unterschiedlichen Perspektiven an, die in Abbildung 1 veranschaulicht werden. Der primäre Fokus der Pflegeversicherung liegt auf den somatischen Hintergründen der Rehabilitations- und Pflegebedürftigkeit. Die Gesetzssystematik fragt nach dem vorliegenden Krankheits-, Pflege- und/oder Behinderungsbild, um davon ausgehend Rehabilitationsmaßnahmen in die Wege zu leiten. Voraussetzung für Reha-Leistungen sind zum einen die Rehabilitationsfähigkeit und zum anderen positive Erfolgsaussichten geplanter rehabilitativer Hilfen. Allgemein gilt der Grundsatz ‚Rehabilitation vor Pflege‘, d.h. nach dem Pflegeversicherungsgesetz sind dauerhafte Pflegeleistungen erst dann zu gewähren, wenn rehabilitative Leistungen nicht weiter zielführend sind. Seit Einführung des dritten Pflegestärkungsgesetzes können auch Teilhabeleistungen im Rahmen des Pflegeversicherungsgesetzes erbracht werden. Mögliche Teilhabebedarfe können bei Vorliegen von gesundheitlich bedingten Beeinträchtigungen der Selbständigkeit oder der Fähigkeiten (§ 14 Abs. 2 SGB XI) entstehen. Das übergeordnete Ziel des sozialen Pflegeversicherungsgesetzes ist die Wiedergewinnung, der Erhalt und die Festigung von Selbständigkeit (§ 2 SGB XI).

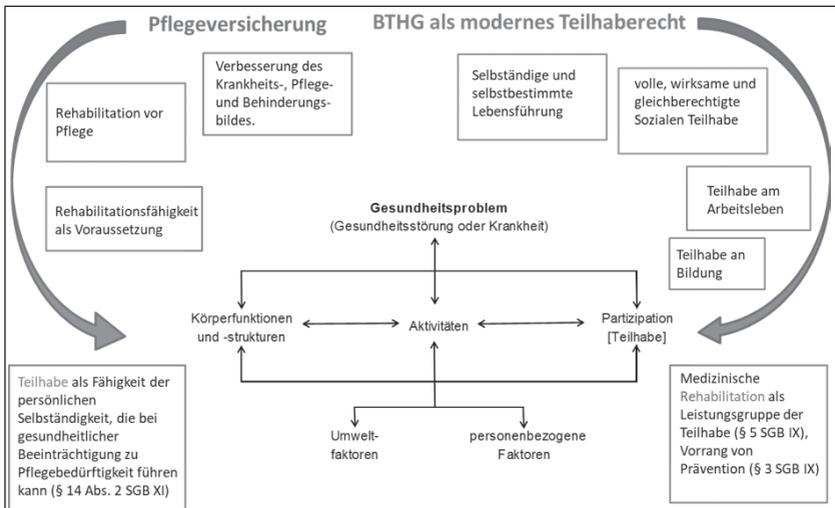


Abb. 1: Perspektiven des SGB IX und XI auf das bio-psycho-soziale Erklärungsmodell von Gesundheitsproblemen und Behinderung. Eigene Darstellung.

Das BTHG als modernes Teilhaberecht geht in seiner Zielsetzung deutlich über jene des Pflegegesetzes hinaus. Es geht nicht nur um eine möglichst selbständige, sondern auch um eine möglichst selbstbestimmte Lebensführung. Das neunte Sozialgesetzbuch fördert ausdrücklich die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung und ihre volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft. Benachteiligungen sind zu vermeiden, zumindest aber soll ihnen entgegengewirkt werden. Dabei wird den besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder sowie Menschen mit seelischen Behinderungen oder von einer solchen Behinderung bedrohter Menschen Rechnung getragen (§ 1 SGB IX). Hierfür stehen soziale Leistungen zur Teilhabe an Bildung, Teilhabe am Arbeitsleben und soziale Teilhabe ebenso zur Verfügung wie Leistungen zur medizinischen Rehabilitation sowie unterhaltssichernde und andere ergänzende Leistungen (§ 5 SGB IX). Soziale Leistungen der Rehabilitation und soziale Leistungen der Teilhabe sind also in beiden Gesetzesbüchern verankert, was erneut Abgrenzungsprobleme bei der Leistungsgewährung erwarten lässt. Bei Fragen der Zuständigkeit ist es ggf. hilfreich sich zu verdeutlichen, dass sich Eingliederungshilfeleistungen über Fragen zur Partizipation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung leiten lassen und sich aus dieser Primärperspektive dem Wechselwirkungsprozess der weiteren Komponenten Körperstrukturen und -funktionen und Aktivitäten sowie dem Barriere- und Ressourcenverständnis der Kontextfaktoren zuwenden. Ein solcher Blickwinkel ist gerechtfertigt durch die unterschiedlichen Lebenslagen der hauptsächlich avisierten Personenkreise.

Pflegebedürftige alte Mitbürgerinnen und Mitbürger sind lebensphasentypisch überwiegend daran interessiert, möglichst lange selbständig zu leben. Mitbürgerinnen und Mitbürger mit Behinderung, die Eingliederungshilfe über die gesamte Lebensspanne benötigen, geht es in der Regel darum, ihre Biographie möglichst selbstbestimmt entwerfen und zu leben zu können.

1.3 Chancen und Grenzen des BTHG

Von Vertreterinnen und Vertretern der öffentlichen Fürsorge wurden mit Einführung des BTHG insbesondere vier Aspekte kontrovers diskutiert. Es handelt sich dabei erstens um die Frage, welche Bürgerinnen und Bürger in Zukunft aufgrund welcher Entscheidungskriterien Anrecht auf Eingliederungshilfeleistungen haben werden, zweitens welcher Kostenträger bestimmte Rehabilitations-, Pflege- und Teilhabeleistungen erbringt, wenn eine Mitbürgerin oder ein Mitbürger sowohl behindert als auch pflegebedürftig ist und somit nach beiden Sozialgesetzbüchern leistungsberechtigt ist, drittens ob, und wenn ja, nach welchen Entscheidungskriterien bestimmte Eingliederungshilfeleistungen gemeinsam mit anderen Leistungsberechtigten in Anspruch genommen werden sollen bzw. müssen (sogenanntes ‚Poolen‘ von Leistungen) und viertens in welchen Bereichen Leistungseinschränkungen und -kürzungen drohen (vgl. Die Fachverbände, 2016).

Leistungsberechtigter Personenkreis

Der im § 2 BTHG eingeführte neue Behinderungsbegriff führt zu einer Neudefinition des leistungsberechtigten Personenkreises der Eingliederungshilfe nach § 99 SGB IX. Das Anrecht auf Eingliederungshilfeleistungen hatten bislang Bürgerinnen und Bürger, denen von amtsärztlicher Seite eine (drohende) wesentliche Behinderung beschieden wurde. Zukünftig soll der Personenkreis entlang der von der ICF eingeführten neun Domänen der Komponenten Aktivitäten und Teilhabe, von der ICF als neun „Lebensbereiche“ bezeichnet (DIMDI), bestimmt werden. Ähnlich wie beim verrichtungsbezogenen, erweiterten Pflegebegriff soll auch Behinderung als sozialrechtlicher Status über spezifische Alltagsverrichtungen und damit verbundenen individuellen Hilfebedarfen festgelegt werden. Weiterreichender als beim sozialen Pflegeversicherungsgesetz können Leistungsberechtigte der Eingliederungshilfe auch soziale Hilfeleistungen in den Bereichen Lernen und Wissensanwendung, bedeutende Lebensbereiche (z.B. Wohnen, Arbeiten, Freizeit) und Teilhabe am sozialen Gemeinschaftsleben und am staatsbürgerlichen Leben in Anspruch nehmen. Wie die Zuordnung zum Personenkreis der Eingliederungshilfeberechtigten zukünftig erfolgen könnte, ist derzeit Gegenstand der Forschung (BMAS, 2018). Ob die Ergebnisse der Studie dazu führen werden, sich vom Lebensweltansatz zur Bestimmung des eingliederungshilfeberechtigten Per-

sonenkreises abzuwenden, bleibt vorerst abzuwarten. Eine Klärung soll bis zum Ende der geplanten schrittweisen Implementierung des BTHG bis 2023 erfolgen.

Schnittstellenproblematik zum elften Sozialgesetzbuch

Die bislang im § 43a SGB XI verankerte Rechtsregelung, dass pflegebedürftige Bürgerinnen und Bürger die komplexen Leistungen in stationären Einrichtungen der Behindertenhilfe in Anspruch nehmen, von der Pflegekasse lediglich eine Pflegepauschale erhalten, bleibt auch mit Einführung des modernen Teilhaberechts bestehen. Die Tatsache, dass die Pflegekassen einzelnen ihrer Beitragszahlenden zustehende Pflegeleistungen nicht gewährt, stellt eine klare soziale Ungerechtigkeit dar. Des Weiteren ist insbesondere im häuslichen Bereich davon auszugehen, dass die Frage, welcher Kostenträger für bestimmte Rehabilitations- und Teilhabeleistungen zuständig ist, zu rechtlichen Auseinandersetzungen führen wird.

„Pools“ von Teilhabeleistungen

Die Frage, ob es Menschen mit Behinderung zugemutet werden darf, ihre zustehenden individuellen Teilhabeleistungen gemeinsam mit anderen in Anspruch zu nehmen, beschäftigt Betroffene und Fachleute der Behindertenpolitik in gleichem Maße. Da Eingliederungshilfeleistungen weiterhin dem Mehrkostenvorbehalt der Sozialhilfe (§ 13 SGB XII und § 104 SGB IX) unterliegen, entsteht ein Spannungsfeld zu den völkerrechtlichen zugesprochenen Richtlinien der UN-BRK, beispielsweise der in Artikel 19 formulierte Grundsatz des Wunsch- und Wahlrechts. In Satz a des Artikel 19 UN-BRK heißt es, dass

„Menschen mit Behinderung gleichberechtigt die Möglichkeit haben, ihren Aufenthaltsort zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben, und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben“ (Institut für Menschenrechte, 2018, S. 12).

Die Frage, wie eine solche individuelle Entscheidungsfreiheit im Rahmen des von der Sozialverwaltung anzuwendenden Mehrkostenvorbehalts im Einzelfall zu verwirklichen sein kann, ist sozusagen eine ‚Gretchenfrage‘ des BTHG. Die persönliche Freiheit, individuelle Lebensvorstellungen mittels Eingliederungshilfeleistungen zu verwirklichen wird voraussichtlich an der sozialrechtlichen Auslegung ‚zumutbarer‘ Lebensbedingungen in sozialen Gemeinschaften beschnitten werden.

Drohende Leistungseinschränkungen und -kürzungen

Die bisherige Unterscheidung zwischen ambulanter und stationärer Leistungserbringung soll zukünftig nicht mehr bestehen. Stattdessen werden „gemeinschaft-

liche Wohnformen“ und „Wohnen in der eigenen Wohnung“ unterschieden werden (§§ 113-116 SGB IX). Die Problemanzeige der Fachverbände bezieht sich auf die bisherige Festlegung, dass die unterschiedlichen Wohnformen mit unterschiedlichen Regelbedarfsbemessungen verbunden sind und vor diesem Hintergrund befürchtet wird, dass die Investitionsmittel in gemeinschaftlichen Wohnformen nicht kostendeckend sein könnten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Lebenslage von Bürgerinnen und Bürgern mit Behinderung trotz aller begründeten Kritikpunkte am BTHG umfassender abgebildet wird als das bisher der Fall war. Die ICF-basierte Lebensweltorientierung führt zumindest formalrechtlich dazu, dass Hilfebedarfsbereiche ausgeweitet werden und eine verbesserte Teilhabe an Bildung und Wissensanwendung und am gemeinschaftlichen und staatsbürgerlichen Leben zu erwarten sind. Darüber hinaus sind die im Gesetz verankerten Ausrichtungen am bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung, an der ICF, den gesetzlichen Vorgaben zur individueller Hilfebedarfsermittlung und der Hinwendung zur personenzentrierten Planung von Dienstleistungen insgesamt geeignet, um die Verbraucherrechte von Menschen mit Behinderung zu stärken. Mit dem Verweis auf festgeschriebene *Menschenrechte* – statt bisher ausschließlich auf auszuhandelnden Kriterien der *Menschenwürde* können Bürgerinnen und Bürger mit Behinderung ihre Vorstellungen eines selbstbestimmten Lebens zukünftig konkreter begründen und damit auf dem Rechtsweg besser erstreiten.

2 Neue rechtliche Institutionalisierung von Behinderung durch das BTHG

Wie im obigen Kapitel ausgeführt, wird mit Einführung des BTHG der Behinderungsbegriff entlang des bio-psycho-sozialen Modells neu definiert. Der einheitliche Behinderungsbegriff, der seit 2001 in den Sozialgesetzbüchern verankert ist, erfährt eine Konkretisierung dahingehend, dass eine Teilhabebeeinträchtigung nicht mehr ausschließlich im kausalen Zusammenhang mit der (ggf. entwicklungsverzögerten) Persönlichkeit eines Menschen gesehen wird. Vielmehr rücken nun zwei neue Aspekte in den Blick des Gesetzgebers. Das BTHG führt in § 2 Satz 1 SGB IX aus, dass Partizipation am gesellschaftlichen Leben stets als Verwirklichung gesellschaftlicher *Gleichberechtigung* („gleichberechtigte Teilhabe“) gefordert wird und Teilhabeprobleme sich nicht nur aufgrund einer beeinträchtigten Persönlichkeit, sondern auch aufgrund *negativ wirkender Umweltbedingungen* („einstellungs- und umweltbedingte Barrieren“) einstellen können. Die moderne Auffassung von Behinderung bezieht damit erstmals soziale Verhältnisse ausdrücklich in die Genese eines behinderungsspezifischen Hilfebedarfs ein und legt

nahe, dass sozialpädagogische und -arbeiterische Interventionen im Gemeinwesen notwendig und zielführend sind, um gesellschaftliche Vorurteile und andere soziale Barrieren, die einer gleichberechtigten Teilhabe im Wege stehen, abzubauen.

2.1 Behinderung als Lebenslage

Der Bedarf an Eingliederungshilfeleistungen ist *personenzentriert* zu ermitteln und zu gewähren, d.h. die persönlichen Rehabilitations- und Teilhabebedürfnisse sind in justiziable individuelle Hilfebedarfe umzuwandeln. Der verwaltungsrechtliche Umwandlungsprozess macht es vor dem Hintergrund des Wirtschaftlichkeitsgebots von Sozialleistungen erforderlich, sowohl identifizier- und förderbare Ressourcen der Person (z.B. Selbst- und Mithilfekompetenzen) als auch bestehende und zu schöpfende Ressourcen in der persönlichen Umwelt (z.B. Nachbarschaftshilfe, Beratung durch peers oder öffentliche Beratungsstellen) zu berücksichtigen und in Abzug zu stellen (vgl. auch Ratz, Dworschak, & Groß, 2012, S. 22). Auch mit der neuen Systematik des BTHG kann der Umfang zu gewährender geldwerter Eingliederungshilfeleistungen nur bestimmt werden, indem die Verhältnismäßigkeit individueller Rehabilitations- und Teilhabebedarfe nach § 33 Satz 2 SGB I in Verbindung mit § 8 SGB IX gewahrt bleibt. Individuelle Wünsche und Bedürfnisse von Leistungsberechtigten müssen „berechtigt“ sein, um sozialrechtlich als Bedarfe anerkannt werden zu können. Die Frage der Berechtigung ist dabei nach Welti (2015) stets gebunden an die Grundintention des Sozialgesetzes.

„Berechtigt sind alle Wünsche, denen kein Rechtsgrund entgegensteht. Ein Wunsch ist nicht berechtigt, wenn er sich außerhalb des leistungsrechtlichen Rahmens bewegt. [...]. Das Wunsch- und Wahlrecht gilt innerhalb des Leistungsrechts, es erweitert nicht das Leistungsrecht“ (Welti, 2015, S. 3).

Der auf die Person zentrierte Verwaltungsakt hat folglich nicht mehr ausschließlich Informationen zu Schädigungen und Beeinträchtigungen, Stärken und Schwächen der einzelnen Leistungsberechtigten zusammenzutragen. Nach neuen Vorgaben des modernen Teilhaberechts sind diese Informationen zum einen partizipativ zu ermitteln, um individuelle Verhältnisse und Wünsche berücksichtigen zu können und zum anderen als Wirkzusammenhang von Förderfaktoren und Barrieren der individuellen Lebenswelt zu interpretieren. Nur so wird ein Kostenträger einschätzen können, ob berechtigten persönlichen Wünschen und Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung durch Leistungen des SGB IX oder auch durch bestehende und zu generierende informelle Hilfen im Sozialraum entsprochen werden können.

Die personenzentrierte Verwaltung individueller Bedarfslagen und die explizite Einbindung von Umweltressourcen und -barrieren durch das neue BTHG führt zu einem offenen und dynamischen Verständnis von Behinderung. Die leistungs-

berechtigte Person erscheint nicht mehr als zu verwaltender Leistungsfall der sozialen Fürsorge, sondern als aktive Bürgerin oder als aktiver Bürger, deren bzw. dessen berechtigten Teilhabebedürfnisse und -wünsche am Leben der Gesellschaft im Rahmen bestehender und zu schaffender sozialer Möglichkeiten und Chancen des Sozialraumes zu verwirklichen sind. Behinderung institutionalisiert sich also zunehmend vor dem Hintergrund persönlicher Lebensplanung und bestehender bzw. zu schaffender lebensweltlicher Handlungsspielräume. Eingliederungshilfen berücksichtigen stärker als bisher die individuellen Bedürfnisse und Wünsche von Leistungsberechtigten und erfüllen diese – so sie berechtigt sind – im Rahmen ihrer *Lebenslage*.

„Die Dimensionen der Lebenslage als äußerer, struktureller Rahmen der Bedürfnisbefriedigung konstituieren sich [...] durch umfeld- und individuumsbezogene Ressourcen, die nutzbar gemacht werden müssen: der ‚Spielraum‘ wird vom Individuum oder Gruppen (z.B. der Familie) ausgefüllt. Ressourcen können erst über Austauschprozesse mit der sozialen und ökologischen Umwelt verfügbar gemacht werden; zugleich müssen sie dafür im Umfeld aber auch vorhanden sein und auf Seiten des Individuums muss ein Interesse an der Nutzung entfaltet sein“ (Beck & Greving, 2012, S. 18).

Die rechtliche Institutionalisierung von Behinderung als Lebenslage wird dazu führen, dass der *personenzentrierten* Verwaltung sozialrechtlicher Leistungsansprüche ein *personenorientiertes* Hilfearrangement erwachsen wird. Rehabilitations- und Teilhabepläne werden nicht nur die Person des bzw. der Leistungsberechtigten in den Blick zu nehmen haben, sondern auch das bestehende und zu erweiternde soziale Netz von Personen, die in der Lebenswelt eines Menschen mit Behinderung durch spontane, formelle und/oder informelle und manchmal auch (z.B. über das persönliche Budget finanzierte) formale Hilfen wesentlich dazu beitragen, dass persönliche Wünsche und Entwicklungsbedürfnisse Wirklichkeit werden können. Teilhabe ist demnach zu verstehen als persönliche Verwirklichung im Sozialraum und erfordert lebensweltliche Spiel- und Entwicklungsräume.

2.2 Veränderte Institutionalisierung von Behinderung im Feld der aktuellen Rechtsanwendung

Die reformierte Institutionalisierung von Behinderung im Recht ist nach Cloerkes (2007) vor allem aus Sicht der *Rechtsanwendung* in Augenschein zu nehmen. Mit Blick auf die Auslegung und praktische Umsetzung des neuen BTHG lassen sich aktuell eine Reihe von Aktivitäten der Akteure institutioneller Handlungsfelder beobachten. Mit Hilfe des ökosystemischen Ansatzes nach Bronfenbrenner (1981) lassen sich Veränderungen sowohl auf Makro-, Meso- als auch auf Mikroebene ausmachen.

Die Implementierung des BTHG bringt es mit sich, dass Veränderungen insbesondere auf der gesellschaftlichen Makroebene stattfinden. Aktuell wird das Bundesteilhabegesetz auf die Ebene der Bundesländer transformiert. So verabschiedete beispielsweise der Bayerische Landtag bereits Ende 2017 das Bayerische Teilhabegesetz I (BayTHG I), das Bundesland Baden-Württemberg dagegen sieht noch von einer endgültigen landesrechtlichen Gesetzesregelung ab und verabschiedete am 21.3.2018 das Gesetz zur Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes in Baden-Württemberg und des kommunalen Initiativrechts zur Errichtung von Pflegestützpunkten (vgl. Deutscher Verein, 2018). Gesetzgeberische Gestaltungsspielräume ergeben sich unter anderem bei der Festlegung des Instruments zur Bedarfsermittlung per Rechtsverordnung (§ 118 Abs. 2 SGB IX), was heute dazu führt, dass fast in jedem Bundesland ein eigenes Instrument zur Bedarfsermittlung entwickelt und eingeführt wird. Die Umsetzung zentraler Inhalte des BTHG im Assessment der individuellen Bedarfsermittlung (z.B. durch die Auswahl spezifischer ICF-scores, die spezifische Berücksichtigung von Ressourcen und Barrieren in der Umwelt, die methodische Einbindung von Leistungsberechtigten in das Bedarfsermittlungsverfahren und anderes mehr) kann als instrumentelle Rechtsanwendung gelesen werden. Da die Instrumente zur Ermittlung des individuellen Hilfebedarfs bundesländerweit unterschiedlich sind, kommt es auch zu unterschiedlichen Formen der Rechtsanwendung. Beispielhaft werden im Folgenden die Entwicklungen in Niedersachsen und Baden-Württemberg thematisiert.

Das Bundesland Niedersachsen führte zum 01.01.2018 das Instrument B.E.Ni (Bedarfsermittlung Niedersachsen) ein. Das Niedersächsische Landesamt für Soziales, Jugend und Familie informierte mit Schreiben vom 15.11.2017 zum Instrument B.E.Ni und dessen verwalterische Einbindung in das Leistungsgeschehen. Niedersachsen hat sich demnach darauf verständigt, die Maßnahmenpauschale gemäß § 76 Abs. 2 SGB XII nach Gruppen für Leistungsberechtigte nach vergleichbarem Hilfebedarf zu kalkulieren und zu diesem Zwecke Leistungstypen zu bilden, denen einzelne Leistungsberechtigte zugeordnet werden. Dies geschieht nicht per Verwaltungsakt, Leistungsberechtigte können daher auch keinen Widerspruch bzw. Klage gegen die vorgenommene Zuordnung erheben. Die Erhebungsergebnisse durch das Instrument B.E.Ni haben keinen Einfluss auf die Zuordnung von Leistungstypen. Das Rundschreiben führt weiter aus:

„Nach den Vereinbarungen, die das Land mit den Einrichtungen geschlossen hat, sind diese verpflichtet, den gesamten Bedarf, der nach B.E.Ni festgestellt worden ist, zu decken. Dies gilt unabhängig davon, welcher Leistungsberechtigtengruppe die konkrete leistungsberechtigte Person zugeordnet ist“ (Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie, 2017, S. 4).

Die verwaltungsrechtlich abgesicherte Vorgehensweise des Bundeslandes Niedersachsen institutionalisiert Behinderung per Rechtsanwendung als Kunde eines

spezifischen Leistungstyps, dessen Dienstleistungen zwar auf der Basis eines ermittelten, individuellen Bedarfs erbracht aber dennoch über eine Pauschale finanziert werden. Damit ist die BTHG-Zielrichtung einer personenzentrierten Verwaltung per Rechtsanwendung infrage gestellt, es kann von einer instrumentellen Re-Institutionalisierung von Behinderung per Rechtsanwendung gesprochen werden.

Das Bundesland Baden-Württemberg verabschiedete im Juli 2018 ein Instrument zur Ermittlung des individuellen Hilfebedarfs nach § 118 SGB IX, das sich aktuell in der Erprobungsphase befindet. Das Handbuch (Version 1.1, Mai, 2018) erläutert die Anwendung des Instruments ausführlich (Ministerium für Soziales und Integration, 2018). Insgesamt hält sich das Land Baden-Württemberg sehr genau an die Systematik und Sprache der ICF. Erstaunlicherweise weicht sie aber in einem Punkt von ihr ab. Es handelt sich dabei um das an Ressourcen und Barrieren ausgerichtete Leistungsverständnis der ICF. Diese unterscheidet zwischen den Begriffen Leistung und Leistungsfähigkeit. Mit Leistung sind alle Aktivitäten eines Menschen in einer gegebenen Umwelt gemeint, als Leistungsfähigkeit/Kapazität versteht die ICF das „höchst mögliche Niveau der Funktionsfähigkeit“ (DIMDI, 2005, S. 18).

An einem Beispiel veranschaulicht, zeigt ein Mensch mit leichter geistiger Behinderung beim selbständigen Einkaufen von Nahrungsmitteln eine Leistung. Die Umwelt (räumliche und sachliche Ausstattung des Geschäfts) ist gegeben, das Ergebnis des Einkaufs lässt sich objektiv in Augenschein nehmen. Die Leistungsfähigkeit der Person kann durch eine Reihe von Maßnahmen verbessert werden. Denkbar sind z.B. eine Unterstützung im Vorfeld des Einkaufs (Einkaufszettel schreiben, Kosten kalkulieren u.a.), eine Assistenz beim Einkauf aber auch der gezielte Abbau von Barrieren bei Präsentation oder Zugänglichkeit der Waren im Geschäft.

Das Handbuch des Hilfebedarfserhebungsinstruments in Baden-Württemberg führt zum landesspezifischen Leistungsverständnis das *Konzept der Aktivität* und das *Konzept der Teilhabe* ein. Leistungsfähigkeit wird mit Nordenfelt (2003) als „innere Möglichkeit zur Durchführung einer Handlung, mithin die biochemischen, physiologischen und psychologischen Bedingungen, die einer Person eigen sind“ (zit. n. Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg, 2018, S. 13) definiert. Die individuelle Leistungsfähigkeit einer Person müsse, so die Ausführungen des Handbuches weiter, immer im Kontext äußerer Gegebenheiten betrachtet werden. Diese können positiv wirken und individuelles Handeln ermöglichen. Das Zusammentreffen von individueller Leistungsfähigkeit und positiv wirkenden äußeren Gegebenheiten reichen aber noch nicht aus.

„Es muss eine weitere Bedingung hinzutreten, nämlich die der Handlungsbereitschaft. ‚Handlungsbereitschaft‘ bezeichnet den Willen der Person die Aufgabe zu bewältigen und die Handlung auszuführen“ (ebd., S. 14).

Das Konzept der Aktivität soll die drei benannten Aspekte (barrierearm gestaltete Umwelt/ Kompensation von Beeinträchtigungen durch Hilfsmittel und Assistenz/ bestehende Handlungsbereitschaft) bewusst in den Blick nehmen. Aus den inneren Zusammenhängen des Konzepts der Aktivität lässt sich, so das Handbuch weiter, auf das Konzept der Teilhabe schließen.

„Teilhabe heißt somit Aktivität plus Handlungsbereitschaft. Teilhabe beinhaltet die Aktivierung einer praktischen Möglichkeit, eine Aufgabe zu bewältigen oder eine Handlung zu tun, was, wie wir gesehen haben, die Existenz einer an die Leistungsfähigkeit angepassten Umwelt voraussetzt und erfordert, dass die Person die Handlung tun und die Aufgabe bewältigen will“ (ebd., S. 15).

Die so begründeten Konzepte der Aktivität und Teilhabe werden mit dem Bedarfsverständnis verknüpft.

„Dies vorausgeschickt, ist Bedarf bei einer im konkreten Einzelfall bestehenden Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit das Erfordernis zur ‚Variation von Umweltfaktoren‘ (Schuntermann, 2007). [...]. Umweltfaktoren bestehen aus personellen (einschließlich einstellungsbezogenen) und materiellen (technischen) Variablen sowie gesellschaftlichen Systemen“ (ebd., S. 18).

Das Gedankenkonstrukt wird im Rahmen der instrumentellen Bedarfserhebung nach Lebensbereichen der ICF mit dem Hinweis wieder aufgenommen, dass es darum gehe, die individuelle Leistungsfähigkeit der betreffenden Person zu ermitteln.

„in dem Gespräch sollen ‚die inneren Möglichkeiten‘ der leistungsberechtigten Person deutlich werden. Es gilt zu klären, was eine Person im jeweiligen Lebensbereich tun kann oder eben auch nicht tun kann, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Dies unter der hypothetischen Bedingung, dass ihr nichts (kein technisches Hilfsmittel) und niemand (keine anderen Menschen) hilft. [...]. Ziel ist möglichst genau herauszuarbeiten, wo die Grenze der Fähigkeiten der einzelnen Person liegen“ (ebd., S. 34).

Der individuelle Rehabilitations- und Teilhabebedarf einer oder eines Leistungsberechtigten soll in Baden-Württemberg demnach als „Schweregrad einer Einschränkung der Leistungsfähigkeit“ (ebd., S. 36) in den Lebensbereichen nach ICF aufgefasst werden. Zusammenfassend formuliert das Handbuch

„Teilhabe ist dann gegeben, wenn bei einer bestehenden Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit und einer vorliegenden Handlungsbereitschaft die Umweltfaktoren so wirken, dass die Leistung gelingt“ (ebd., S. 54).

Die mit Einführung eines spezifischen Bedarfsverständnisses verbundene Rechtsauslegung des BTHG in Baden-Württemberg wird im Folgenden kritisch hinterfragt. Zum einen erscheint Teilhabe im Lichte der Baden-Württembergischen

Denkkonstruktion als eine Frage persönlicher Handlungs(in-)kompetenzen. Die sozialpolitische Errungenschaft eines Rechts auf Teilhabe wird instrumentell in ein fragwürdiges Modell der Teilhabeförderung überführt. Zum anderen bewirkt die Einführung des Begriffs „Handlungsfähigkeit“ den Schein, dass Aktivitäten und Teilhabe aufgrund der bestehenden, beeinträchtigten bzw. fehlenden Willenskraft von Leistungsnehmerinnen und Leistungsnehmern gelingen oder auch misslingen. Eine solche personengebundene Konstruktion von Handlungsfähigkeit wird als individualisierend und diskriminierend kritisiert.

Fördermodell individueller Teilhabeleistungen

Individuelle Rehabilitations- und Teilhabebedarfe generieren sich in Baden-Württemberg vor dem Hintergrund der beeinträchtigten Leistungsfähigkeit von Menschen mit Behinderung. Vergegenwärtigt man sich das Verständnis von Leistungsfähigkeit im Sinne der ICF als „höchst mögliches Niveau der Funktionsfähigkeit“ (DIMDI, 2005, 18), wird die mit dem Instrument verknüpfte Förderperspektive ersichtlich. Menschen mit Behinderung sollen per professionelle Hilfen in einer geeigneten, barrierearmen bzw. -freien Umwelt zur Aktivität motiviert werden (Handlungsbereitschaft wecken und aufrechterhalten, Willen stärken), damit persönliche Teilhabeleistungen gelingen. Aus dem Recht auf persönliche Teilhabeerlebnisse und -erfahrungen wird ein institutionelles Förderkonstrukt anzustrebender Teilhabeleistungen begründet. Persönliche Teilhabewünsche und -präferenzen stehen in der Gefahr, als bloße Ausgangspunkte einer advokatorischen Hilfeleistung funktionalisiert zu werden. Die angestrebte partizipative Qualität einer personenzentrierten Dienstleistung droht dabei verloren zu gehen.

Personengebundene Konstruktion von Handlungsfähigkeit

Mit Einführung des Begriffs „Handlungsbereitschaft“ betont das Baden-Württembergische Instrument eine mentale Funktion, die durchaus als Barriere personaler Kontextfaktoren wirksam sein kann (denkbar wäre eine mäßig oder erheblich ausgeprägte Schädigung der Funktionen der psychischen Energie und des Antriebs, b130). Die instrumentelle Vorgehensweise, die psychische Energie und der Antrieb eines Menschen für die Konstruktion eines allgemeinen Aktivitäten- und Teilhabekonzepts zu extrahieren, hat sich allerdings kritischer Nachfragen zu stellen. Die Handlungsmöglichkeiten und -grenzen einer Person werden als „innere Möglichkeiten“, als eine der Person zugehörigen Eigenschaft aufgefasst. Nach der ICF ist Handlungsbereitschaft dagegen eine von vielen mentalen Funktionen, die sich im Wechselwirkungsverständnis mit Umwelteinflüssen auf der Ebene persönlicher Aktivitäten und Teilhabe/Partizipation prozesshaft herausbildet und einem stetigen Wandel unterliegt. Die Anforderung, die Handlungsbereitschaft einer

Person und weitergehend auch die Grenzen der Handlungsfähigkeiten bestimmen zu sollen, negiert sowohl die Komplexität menschlicher Handlungsmotive als auch die Komplexität der bio-psycho-sozialen Denkweise der ICF. Die Anforderung an pädagogische Fachkräfte, die Einschätzung hypothetisch unter der Annahme fehlender sachlicher und personaler Hilfen treffen zu sollen, überführt die Konstruktion als eine absurde und in ihrem Kern diskriminierende Idee.

Am weiter oben ausgeführten Beispiel des Einkaufens sollen die kritisierten Momente des Fördermodells und des individualisierten Verständnisses persönlicher Handlungsfähigkeit veranschaulicht werden. Beim Einkaufen von Nahrungsmitteln zeigt ein Mensch mit leichter geistiger Behinderung eine Leistung. Diese wird gemäß Baden-Württembergischer Aktivitäten- und Teilhabekonzepte als Aktivität (Einkaufen) plus Handlungsbereitschaft (in welchem Umfang wird der Wille zur Bewältigung der Aufgabe aktiviert?) interpretiert und als gelingende oder misslingende Teilhabe bewertet. Sollte das Einkaufen misslingen, so liegt das entweder an den personalen Beeinträchtigungen und/oder an den ungeeigneten Umweltfaktoren. Nicht gelingendes Einkaufen wird als Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit aufgefasst und zeigt einen Bedarf an. Die beeinträchtigte Leistungsfähigkeit beim Einkaufen (aufgefasst als „innere Möglichkeiten“ bzw. „Nicht-Möglichkeiten“ einer Person) soll über verbesserte Umweltfaktoren (personelle, materielle und gesellschaftliche Hilfen) kompensiert werden. Personelle Hilfen beim Einkaufen suchen dabei die beeinträchtigte Handlungsbereitschaft des bzw. der Leistungsberechtigten zu kompensieren, d.h. das Personal sieht sich mit dem gegebenenfalls ungenügend ausgeprägten Einkaufswillen konfrontiert und versucht, den Handlungswillen der Person umfassend oder in Teilen zu wecken, um das Ziel (richtig einkaufen) zu erreichen. Bedarfsrelevante professionelle Hilfen streben demnach sowohl motivationale Hilfen (Handlungsbereitschaft wecken bzw. kompensieren) als auch normative Hilfen (richtig einkaufen) an. Statt in einem ersten Schritt Teilhabe (Tätigkeit des Einkaufens) unter gegebenen Bedingungen als individuelle Leistung zu beobachten, um in einem zweiten Schritt mit der leistungsberechtigten Person gemeinsam zu erkunden, welche Leistungsverbesserungen gewünscht sind und angestrebt werden sollen (z.B. in einem anderen Laden einkaufen, bestimmte Lieblingsprodukte einkaufen), impliziert das Baden-Württembergische Modell, dass Menschen mit Behinderung in ihren Aktivitäten und ihrer Handlungsfähigkeit in einem individuellen Maße beeinträchtigt sind (einen Bedarf haben) und daher normative Vorstellungen von Teilhabe (richtig einkaufen) gefördert werden sollten. Die Aufgabe an das Erhebungspersonal, hypothetische innere Handlungspotentiale von Leistungsberechtigten zu ermitteln, wird nichts dazu beitragen können, dass Menschen mit Behinderung besser oder anders einkaufen können. Vielmehr scheint die Hypothesenbildung ausschließlich eine Begründungsfunktion für die Refinanzierung von Kosten personeller und materieller Leistungen zu haben.

3 Ausblick

Das von der WHO entwickelte bio-psycho-soziale Modell stellt den einheitlichen Ausgangspunkt der Deutungen von Gesundheitsproblemen, Pflegebedürftigkeit oder Behinderung in modernen Gesellschaften dar. Menschen werden als behindert bezeichnet, wenn ein funktionaler Wechselwirkungsprozess zwischen Schädigungen individueller Körperstrukturen und/oder Körperfunktionen und Beeinträchtigungen von Aktivitäten und Teilhabe dazu führt, dass eine Person vor dem Hintergrund ihrer persönlichen und lebensweltlichen Barrieren einen dauerhaften Bedarf an Hilfen hat. Die damit verbundenen Institutionalisierungen einer negativ attribuierten Sonderrolle und verschiedenster Praktiken des gesellschaftlichen Ausschlusses könnten sich angesichts der Ratifizierung der UN-BRK und der Implementierung des BTHG in der Bundesrepublik Deutschland verändern. Eine veränderte rechtliche Institutionalisierung von Behinderung, die sich auf die UN-BRK bezieht, bewirkt auf der makrosystemischen Betrachtungsebene der Gesetzgebung tatsächlich neue soziale Beziehungsmuster und Ordnungen. Das Recht der oder des Einzelnen auf volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe und Selbstbestimmung verändert Praktiken des Ausschlusses wesentlich. Leistungsberechtigte Personen können zukünftig ihre Rechte einfordern und gegebenenfalls einklagen, tradierte Exklusionsprozesse (z.B. die Einschulung in einer Förderschule, die Unterbringung in einem Wohnheim oder die Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen) müssen nicht mehr hingenommen werden. Stattdessen befördert das moderne Teilhaberecht die Möglichkeit, dass Menschen mit Behinderung ihre eigene Biographie gestalten, indem sie ihre Wunsch- und Wahlrechte aktiv in Anspruch nehmen. Auch wenn der sozialrechtliche Rahmen insbesondere über den Mehrkostenvorbehalt dazu führt, dass Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung für behinderte Mitbürgerinnen und Mitbürger weiterhin eingeschränkt bleiben, lassen sich Teilhabeprozesse durch das neue BTHG deutlich besser einfordern als bisher. Der individuelle Rechtsanspruch auf Partizipation an inklusiven bürgerlichen Strukturen und Ordnungen muss allerdings geäußert, beantragt, begründet und gegebenenfalls rechtlich erstritten werden. Personen, die sich aufgrund der Schwere ihrer Behinderung nicht äußern können, die keine Fürsprecherinnen oder Fürsprecher oder aufgrund einer psychischen Beeinträchtigung einen zu geringen Antriebs haben, um den eigenen Lebensweg zu gestalten, werden voraussichtlich nicht initiativ und weiterhin von gesellschaftlichen Regelbezügen ausgeschlossen werden. Die rechtliche Institutionalisierung von Behinderung durch das BTHG geht demnach mit individualisierten Deinstitutionalisierungsprozessen einher. Das bürgerliche Modell von Behinderung verleiht der einzelnen Person Handlungsoptionen, die von dieser initiativ genutzt werden müssen, um ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft zu gestalten. Die verbesserten Handlungsoptionen von Menschen mit Behinderung

drohen allerdings schon vor der vollständigen Implementierung des BTHG durch Praktiken der Rechtsanwendung eingeschränkt zu werden. Beispielhaft wurden komplexe Verwaltungsvorschriften in den Bundesländern Niedersachsen und Baden-Württemberg im Kontext der individuellen Bedarfsermittlung analysiert. Sollten sich pauschalierende bzw. in ihrem Kern abwertenden Verwaltungspraktiken im Feld der Rechtsumsetzung etablieren, werden sich die individualisierten Deinstitutionalisierungstendenzen abschwächen und gegebenenfalls zu einer Reinstitutionalisierung von Behinderung führen.

Noch ist der komplexe Prozess des Systemwechsels von einer institutionsorientierten zu einer personenzentrierten Verwaltung moderner Rehabilitations- und Teilhabeleistungen in vollem Gange. Insofern bleibt abzuwarten, wie sich bürgerliche Kräfte im Prozess der Implementierung einer veränderten Institutionalisierung von Behinderung positionieren und mit welchen Strategien sie sozialpolitische Ziele zu verwirklichen oder zu verhindern suchen werden.

Literatur

- Beck, I. & Greving, H. (2011). Institution und Organisation. In Dies. (Hrsg.), *Gemeindeorientierte pädagogische Dienstleistungen* (S. 31-72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beck, I. & Greving, H. (2012). Lebenswelt, Lebenslage. In Dies. (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 15-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- BMAS (2016). *Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG)*. Bearbeitungsstand: 22.06.2016. Abgerufen am 03.01.2017 von http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/bundesteilhabegesetz-entwurf.pdf?__blob=publicationFile&cv=2
- BMAS (2018). *Forschungsbericht 516. Endbericht zur Machbarkeitsstudie für das Forschungsvorhaben „Wirkungsprognose nach Artikel 25 Absatz 2 BTHG“*. Abgerufen am 20.11.2018 von https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-516-endbericht-machbarkeitsstudie-fuer-forschungsvorhaben-wirkungsprognose.pdf;jsessionid=6BADDEB-BEA3CED51BE8393ED5D5B2456?__blob=publicationFile&cv=1
- BMG (2018). *Pflegestärkungsgesetz*. Abgerufen am 29.10.2018 von <https://www.pflegestaerkungsgesetz.de/pflege-alltag/demenz-ratgeber/>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bvkm (2018). *Die Schnittstelle von Eingliederungshilfe und Pflege im ambulanten Bereich. Merkblatt zur neuen Empfehlung der Spitzenverbände von Katja Kruse*. Stand: 10. Oktober 2018. Abgerufen am 29.10.2018 von <https://bvkm.de/wp-content/uploads/Merkblatt-zur-Schnittstelle-von-Eingliederungshilfe-und-Pflege.pdf>
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 55-74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Deutscher Bundestag (2018). *Abschlussbericht zu den rechtlichen Wirkungen im Fall der Umsetzung von Artikel 25a § 99 des Bundesteilhabegesetzes (ab 2023) auf den leistungsberechtigten Personenkreis der Eingliederungshilfe*. Drucksache 19/4500 vom 13.09.2018. Abgerufen am 29.10.2018 von <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/045/1904500.pdf>

- Deutscher Verein (2018). *Projekt Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz*. Abgerufen am 29.10.2018 von <https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/projekt/>
- Die Fachverbände (2016). *Stellungnahme der Fachverbände zum Entwurf der Regierung für ein Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderung (Bundesteilhabegesetz – BTHG, 12.09.2016)*. Abgerufen am 03.01.2017 von http://www.diefachverbaende.de/files/stellungnahmen/2016-09-12_KFV_Stellungnahme_BTHG_RegE.pdf
- DIMDI (2005). *ICF Version 2005*. Abgerufen am 29.10.2018 von <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/index.html>
- Franz, D. (2015). *Anforderungen an MitarbeiterInnen in wohnbezogenen Diensten der Behindertenhilfe. Veränderungen des professionellen Handelns im Wandel von der institutionellen zur personalen Orientierung*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- GKV Spitzenverband (2018). *Pflegeversicherung – Grundprinzipien*. Abgerufen am 29.10.2018 von https://www.gkv-spitzenverband.de/pflegeversicherung/pv_grundprinzipien/pflegebeduerftigkeitsbegriff/s_pflegebeduerftigkeitsbegriff.jsp
- Groß, P. (2017). *Personenorientierte Behindertenhilfe*. Oberhausen: ATHENA.
- Gukenbiehl, H. L. (2002). Institution und Organisation. In H. Korte (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 143-160), Bd. 1. Opladen: Leske+Budrich.
- Hollenweger, J. & Kraus de Camargo, O. (2017). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. WHO - World Health Organization. Göttingen: Hofgrefe.
- Hradil, S. (2012). Soziale Exklusions- und Desintegrationsrisiken: Soziale Ungleichheit, soziale Abhängigkeit. In I. Beck & H. Greving (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 124-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Institut für Menschenrechte (2018). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006*. Abgerufen am 29.10.2018 von https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf
- Kobi, E. E. (2004). *Grundfragen der Heilpädagogik*. Berlin: bhp-Verlag.
- Ministerium für Soziales und Integration, Baden-Württemberg (2018). *Instrument zur Ermittlung des individuellen Hilfebedarfs nach § 118 SGB IX, Baden-Württemberg*. Abgerufen am 29.10.2018 von https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/w/files/aktuelles/2018_mai_leitfaden_final.pdf
- Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie (2017). *Umsetzung des ICF-basierten Bedarfsermittlungsinstruments in Niedersachsen im Rahmen der Regelungen zum neuen Gesamtplanverfahren gemäß §141ff SGB XII ab dem Jahr 2018*. In: Rundschreiben Nr. 4/2017, 1-5.
- Ratz, C., Dworschak, W. & Groß, P. (2012). *Hilfebedarf im Ambulant Betreuten Wohnen. Ein Vergleich von H.M.B.-W. und ICF-BEST. Abschlussbericht des Forschungsprojekts HAWO*. Würzburg: Universität Würzburg [urn:nbn:de:bvb:20-opus-71919].
- Röhrich, W. (2013). *Politische Theorien zur bürgerlichen Gesellschaft. Von Hobbes bis Horkheimer*. Hamburg: Springer VS.
- Rohrmann, A., Schädler, J., Althaus, N. & Barth, C. (2011). *Abschlussbericht zur Evaluation der Erprobung der ‚Personenzentrierten Steuerung der Eingliederungshilfe in Hessen‘ (perSEH)*. LWV Hessen. Abgerufen am 29.10.2018 von <https://www.lwv-hessen.de/soziale-teilhabe/perseh/hintergrund-entwicklung/perseh-evaluationsbericht2011?L=0>
- Schäfers, M. & Wansing, G. (2016). *Teilhabebedarfe von Menschen mit Behinderungen. Zwischen Lebenswelt und Hilfesystem*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitt-Schäfer, T. (2017). *Der neue Behinderungsbegriff des Bundesteilhabegesetzes (Regierungsentwurf)*. NDV. Januar 2017. Abgerufen am 29.10.2018 von http://www.transfer-net.de/fileadmin/uploads/pdf/2017_01_NDV_Artikel.pdf

- Schuntermann, M. F. (2005). *Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen*. Landsberg am Lech: Ecomed.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht-Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Welti, F. (2015). *Wunsch- und Wahlrecht bei Leistungen zur Teilhabe – neue und alte Rechtsfragen (Teil 1)*. DVfR 17.06.2015. Abgerufen am 29.10.2018 von https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Diskussionsforen/Forum_D/2015/D19-2015_Welti_Wunsch-_und_Wahlrecht_bei_Leistungen_zur_Teilhabe_-_neue_und_alte_Rechtsfragen_Teil_1.pdf

Samuel Raz

Diagnostische Implikationen im neuen Rehabilitations- und Teilhaberecht

1 Einleitung

Diagnostik in der Sonderpädagogik zielt oft darauf, finanzielle Leistungen oder Sach- und Dienstleistungen für eine Klientin oder einen Klienten zu erlangen. Sie legitimiert also Leistungen, die die Bedürfnisse eines Menschen mit Behinderung decken. Um ihr Ziel erreichen zu können, muss sich Diagnostik dem Korsett des Rehabilitations- und Teilhaberechts unterwerfen. Dabei muss die Sonderpädagogik sogar häufig die Diagnostik in die Hand von Verwaltungsapparaten – der Rehabilitationsträger – geben. Dort spricht man von Bedarfsermittlung und Feststellung der Leistungsberechtigung. Dieser Beitrag möchte genau an diese rechtlichen Konstrukte pädagogische Maßstäbe anlegen. Ziel ist es, die diagnostischen Implikationen des neuen Rehabilitations- und Teilhaberechts, sowie auch des neuen Neunten Buchs Sozialgesetzbuch (SGB IX), zu untersuchen. Und wie kann es anhand pädagogisch begründeter Maßstäbe beurteilt und gegebenenfalls weiterentwickelt werden?

Wie sich die Hilfebedarfserhebung und die Feststellung von Leistungsberechtigung an der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) orientieren können wird bereits seit Jahren diskutiert. So wurden bald nach der Veröffentlichung der ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2005) im Jahr 2001 Instrumente entwickelt und evaluiert, die auf ihrer Systematik basieren. Eines davon – das ICF-BEST der Herzogsägmühle in Oberbayern – analysierte Peter Groß aus pädagogischer Perspektive und formulierte Anforderungen an ICF-basierte Instrumente (Groß, 2017). Virulent wurde das Interesse am Thema, als das Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz [BTHG]) erarbeitet und diskutiert wurde, das die Leistungsberechtigung und Bedarfserhebung auf Grundlage der ICF stellt (Art. 1 §§2, 118 & Art. 25a §99 BTHG). In den Fachzeitschriften gab es Debattenbeiträge, die den neuen Behinderungsbegriff, die ICF-Basierung (Luthe, 2017) und die quantitative Bemessung des Leistungszugangs anhand der Kapitel zur Aktivität und Partizipation der ICF hinterfragten (Axmann, 2016; Nicklas-Faust & Axmann, 2016). Die Kritik der Verbände der Behindertenhilfe wurde aufge-

griffen und die neuen Regelungen evaluiert. Im Moment liegen zwei Studien vor: Eine Machbarkeitsstudie über die Wirkungsprognose des Bundesteilhabegesetzes problematisiert unter anderem die Bedarfsermittlung und fordert, die in den Bundesländern entwickelten ICF-basierten Instrumente und ihre Wirkungen zu untersuchen (Schröder & Harand, 2018). Die zweite Studie beschäftigt sich mit den Veränderungen des leistungsberechtigten Personenkreises der Eingliederungshilfe durch die ICF-Basierung. Dabei stellt sie die fachliche Rechtfertigung und praktische Durchführbarkeit der Regelung des Art. 25a §99 BTHG grundsätzlich infrage und formuliert alternative Regelungsmöglichkeiten (ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, transfer – Unternehmen für soziale Innovation, 2018, S. 110f.).

Dieser Beitrag soll diese Diskussion nachzeichnen, systematisiert betrachten und weitere fachliche Einsichten generieren. Dafür werden im zweiten Abschnitt die Bedarfsermittlung, pädagogische Diagnostik und die ICF zueinander in Relation gesetzt. So sollen Maßstäbe grundgelegt und begründet werden, die im weiteren Verlauf der Arbeit angelegt werden können. Im dritten Kapitel werden die diagnostischen Implikationen des BTHG herausgearbeitet. Orientiert am Aufbau des SGB IX in seiner neuen Fassung werden dabei die Debattenbeiträge strukturiert und diskutiert und Überlegungen zum diagnostischen Charakter der Regelungen angestellt. Dabei werden zunächst der Behinderungsbegriff (§2 Abs. 1 SGB IX) selbst und die Vorgaben für alle Rehabilitationsträger (§13 bis 28 SGB IX) betrachtet, bevor die speziellen und besonders umstrittenen Regelungen der Eingliederungshilfe (Teil 2 Kap. 7 SGB IX und Art. 25a §99 BTHG) thematisiert werden. Anknüpfend daran werden im vierten Kapitel pädagogisch begründete Überlegungen formuliert, wie die Diagnostik im neuen Rehabilitations- und Teilhaberecht teilhabeorientiert rezipiert und weiterentwickelt werden könnte.

2 Diagnostik

2.1 Sozialrechtliche Bedarfsermittlung und pädagogische Diagnostik – eine Verhältnisbestimmung

Das Wort Diagnostik wird im SGB IX nicht erwähnt. Es ist die Sprache von der „Erkennung und Ermittlung des Rehabilitationsbedarfs“ (Teil 1 Kap. 3 SGB IX) oder kurz „Bedarfsermittlung“ (§13 Abs. 2 SGB IX). Die Bedarfsermittlung und ihre Prozesse werden teils bis ins Detail vorgeschrieben (Teil 2 Kap. 7 SGB IX). So wird sie zu einem Verwaltungsakt einer behördlichen oder behördenähnlichen Struktur. Der Charakter des Vorgangs wird mehr zu einer Frage der Rechtsauslegung als einer Frage fachlicher Begründung. Der Gesetzgeber fordert auch im neuen Bundesteilhabegesetz nur bedingt Fachlichkeit in der Bedarfsermittlung

ein. Nur für die Eingliederungshilfe in SGB XII bzw. ab 01.01.2020 im Teil 2 SGB IX ist eine Orientierung an der ICF explizit vorgeschrieben (§118 Abs. 2 SGB IX und §142 Abs. 1 SGB XII).

Insofern stellt sich die Frage, welcher Diagnosebegriff im Rahmen der Bedarfsermittlung nach SGB IX anzulegen ist. Welche Fachdisziplin ist hier angesprochen? Die erbrachten Leistungen sind vielfältig: Medizinische Rehabilitation, Teilhabe am Arbeitsleben, Unterhaltssicherung, Teilhabe an Bildung und soziale Teilhabe (§5 SGB IX). Angesichts dessen sind auch verschiedene Leistungsträger angesprochen: Krankenkassen, die Bundesagentur für Arbeit, Unfallversicherungen, Rentenversicherungen, die Kriegsopferversorgung und -fürsorge, Jugendhilfen und Eingliederungshilfen. Entsprechend handelt es sich sowohl auf der Seite der Leistungsträger als auch der Leistungserbringer um eine Vielzahl multidisziplinärer Akteure. Die Sonder- und Heilpädagogik nimmt in diesem Rahmen eine besondere Stellung ein, indem sie sich Behinderung und Teilhabe als Gegenstand setzt. Zudem versucht sie, die Perspektiven und Methoden der anderen Disziplinen systematisch zu verstehen und mit ihrem Gegenstand zu vereinbaren. Auch die Diagnostik, die aus einem medizinischen und psychologischen Diskurs entstammt, wurde in sonderpädagogischen Kontexten weitergedacht und weiterentwickelt, nicht aber die hier entscheidende ICF. Ernst-Wilhelm Luthe leitet aus dem neuen sozialrechtlichen Behinderungsbegriff (siehe Kap. 3.1.) die Notwendigkeit einer doppelten Expertise ab: Beeinträchtigungen seien medizinisch zu erheben, die Hinderung an der gleichberechtigten Teilhabe sei dagegen Gegenstand einer sozialwissenschaftlichen Expertise (2017, S. 54). Insofern kann eine sonder- und heilpädagogische Perspektive auf Diagnostik in der Bedarfserhebung einen wichtigen Beitrag zur Beurteilung der Teilhabebehinderung leisten und ist aufgefordert, den gesamt-diagnostischen Prozess mitzugestalten.

Der Begriff der Diagnostik ist aus dem Griechischen entlehnt und meint „Unterscheidung“ bzw. „Entscheidung“ (Bundschuh, 2010, S. 35). Das heißt, schon die etymologische Grundlage der Diagnostik ist ambitionierter als die Begriffe „Erhebung“ oder „Feststellung“ im Sinne des deutschen Sozialrechts. Hossiep und Wotawa sehen in der Diagnostik „keine Informationssammlung zum Selbstzweck, sondern [sie] hat das Ziel, Handeln zu optimieren. Dies kann durch Selektion von Personen bzw. Objekten geschehen [...] oder durch die Auswahl bzw. Gestaltung von optimal erscheinenden Modifikationsmaßnahmen“ (1993, S. 131). Sie zeigen auf, welche Formen Diagnostik annehmen kann: Selektion oder Modifikation. Konrad Bundschuh weist aus pädagogischer Perspektive auf Problematiken klassischer Diagnostik hin. So wurden und werden Probleme ausschließlich in der Person gesucht, anstatt die Perspektive auf die umgebenden Bedingungen zu erweitern. Dadurch wird die Person auf ihre Abweichung von einer Bezugsgruppe reduziert. Bundschuh bemängelt dabei den geringen Mehrwert dieser Feststellungen für Fördermaßnahmen (2010, S. 55). Einen pädagogischen Bezug in der

Diagnostik sieht er, wenn „ein Zusammenhang zwischen Diagnostik im Sinne von Informationsgewinnung über eine Person zwecks Förderung und Umsetzung in Fördermaßnahmen“ (ebd., S. 56) erkennbar wird. Dieser pädagogische Ansatz der Diagnostik wird insbesondere bei Kobi (1977) deutlich.

Er stellt in seinen Ausführungen zwei Formen der Diagnostik gegenüber, die Einweisungsdiagnostik und die Förderdiagnostik, mit der Intention, „wie weit in einem konkreten Fall das Bedürfnis nach einer pädagogischen Bildbarkeitsdiagnose erfüllt wurde“ (Kobi, 1977, S. 115). Seine Analyse greift dem Grundkonflikt des modernen Systems der Behindertenhilfe vor und zeichnet die Spannungsfelder zwischen Einweisung und Förderung nach. Dabei polarisiert die schematische Darstellung Kobis zwischen diesen beiden Extrempositionen. Die Einweisungsdiagnostik dient dabei als Antonym für die Förderdiagnostik, deren Mehrwert Kobi darstellen möchte. Eignungsdiagnostik denkt laut Kobi innerhalb eingefahrener Strukturen, behandelt den Probanden als Objekt und dient der Zuweisung zu einer Einrichtung auch gegen Widerstände. Hingegen soll Förderdiagnostik ihm zufolge dialogisch und prozessual ablaufen, ökosystemisch analysieren, subjektive Deutungen einbeziehen und so auf eine konsensuelle und optimale Intervention zielen (Kobi, 1977).

Kobis Thesen sind umfangreich und inhaltlich dicht formuliert. Da im weiteren Verlauf auf Aspekte seiner Überlegungen Bezug genommen werden soll, wird in der folgenden Tabelle eine zielführende Auswahl seiner Thesen gegenübergestellt.

Tab. 1: Schematische Gegenüberstellung ausgewählter Thesen zur Einweisungs- und Förderdiagnostik von Emil E. Kobi (1977). Die Tabelle enthält überwiegend wörtliche Zitate. Bezüge zu den Thesen im laufenden Text werden durch die Thesennummerierung vorgenommen, bspw. Kobi, 1977, ED/22

Nr. und Thema der These	Einweisungsdiagnostik (ED)	Förderdiagnostik (FD)
2 Vordergrund	Identifizierungs-, Klassifizierungs- und Graduierungsfragen	Interventionsfragen
3 Paradigma	Kandidatenauslese für klar definierte und fixe Funktionen	Interaktion, Zielorientierung
5 Blickwinkel	Zuordnungs- und Platzierungsproblem	Interventionsmöglichkeiten und Neukalibrierung des Systems
6 Zweckbestimmung	Selektion	Förderung

Nr. und Thema der These	Einweisungsdiagnostik (ED)	Förderdiagnostik (FD)
6 Bezugsrahmen	Schachtel-System: Fehlplatzierungen reduzieren, systemerhaltend	Fluss-System: individualisierte und problemzentrierte Intervention
9 Gegenstand der Diagnostik	Proband/Patient/Problemfall	Ökologisches Interaktionssystem
10 Vergleichspunkt	Interindividuelle Unterschiede zu einer homogenisierten Gruppe	Intraindividuelle Unterschiede im Bezug zu Lebensumständen und Anforderungen
11 Sichtweise	Ontologisierend: Feststellung von Wesensmerkmalen	Subjektzentriert: Einbezug der Person in die Analyse und Meinungsbildung
12 Zentrum des Interesses	Objektstatus des Probanden: Befragung und Objektivierung	Subjekt und Bedürfnisse: Selbstdarstellung und -interpretation
13 ergebnisbestimmend	Bestimmte Merkmale (z.B. Intelligenz)	Wie kommen die Abweichungen zustande?
14 Diagnostiktyp	Punktuelle Querschnittsanalysen	Prozessuale Begleit-Diagnostik
17 Ergebnis	Feststellung	Dialog
18 Ort	Weit ab vom Bewährungs- und Bewahrheitsfeld	lifespace Diagnostik
22 Transparenz	Ergebnismitteilung	Prozesstransparenz und -partizipation
23 Zielerreichung	Einverständnis der Person bzw. Eltern, ggf. Nötigung	Gemeinsame Vertragsbasis aufgrund von Alternativen-Prüfung
25 Sicht auf den Probanden	Anwärter für bestimmten Posten mit definierten Kompetenzen	Werdendes Subjekt
25 Entscheidungssystem	Dichotomes Entscheidungssystem	Spektralanalyse: Aufweisen verschiedener Ziele und Wege

Die sozialrechtlichen Intentionen stehen in eben diesem Spannungsfeld zwischen Einweisungs- und Förderdiagnostik. Die sozialrechtliche Tradition entspricht der Einweisungsdiagnostik, da der Ursprung der sozialstaatlichen Leistungen auf die Finanzierung von Einrichtungen zurückführen lässt. Leistungen waren und sind teils noch heute an die Form der Unterbringung – und damit an eine Einweisung

– geknüpft. Diese Grundlage des Sozialrechts ist jedoch mittlerweile weitgehend hinfällig. Das Bundesteilhabegesetz wurde mit der Intention erstellt, Förderung und Einweisung zu entflechten. So werden heute Leistungen meist unabhängig von der Unterbringung erbracht und unterschiedliche Unterbringungsarten im SGB IX vordergründig nicht mehr differenziert (Teil 1 Kap. 13 SGB IX und §55 Abs. 2 S. 6 SGB IX-alt). Es ist also die Intention des Gesetzgebers zu erkennen, von einer generellen Zuweisung oder Einweisung in einem Verwaltungsakt wegzukommen und die Selbstbestimmung (§1 SGB IX) in der Bedarfserhebung zu berücksichtigen. Die Große Koalition zielte darauf, Leistungen nicht länger institutionenzentriert, sondern personenzentriert zu erbringen (CDU, CSU & SPD, 2013, S. 78). Jedoch ist der Bruch mit der sozialrechtlichen Tradition noch nicht vollständig vollbracht. In vielen Detailfragen wird die Unterbringungsart wieder relevant, bspw. beim sogenannten „Poolen“ von Leistungen (§116 Abs. 2 SGB IX) und in der Ausschüttung von Leistungen der Pflegeversicherung (§43a und §71 Abs. 4 SGB XI; Rasch, 2016, S. 111). Insofern stellt sich die Frage, welche Wirkmächtigkeit die sozialrechtliche Tradition auch heute noch entfaltet. Wo steht die Bedarfsermittlung heute zwischen den beiden Paradigmen der Einweisungsdiagnostik und Förderdiagnostik?

2.2 International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) wurde 2001 von der Vollversammlung der World Health Organization (WHO) verabschiedet. Sie basiert konsequent auf einem bio-psycho-sozialem Modell der Komponenten von Gesundheit (DIMDI, 2005, S. 4f.).

Dieses Modell basiert auf der Annahme, der Gesundheitszustand¹ eines Menschen ergebe sich aus der Wechselwirkung zwischen zwei Komponenten und zwei Kontextfaktoren. Die Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung sind einerseits der Körper, andererseits die Aktivitäten und die Teilhabe. Klassifiziert wird der Körper in Bezug auf Schädigungen seiner Funktionalität und seiner Strukturen. Hingegen erfolgt die Klassifikation der Aktivitäten und Teilhabe unter der Beurteilung der aktuell gezeigten Leistung und der Leistungsfähigkeit in einer standardisierten Umwelt, das heißt unter anderem ohne Assistenz und ohne Hilfsmittel. Betrachtet werden neun Aspekte unter der Fragestellung, ob dabei ein Problem vorhanden sei: 1. Lernen und Wissensanwendung, 2. Allgemeine Aufgaben und Anforderungen, 3. Kommunikation, 4. Mobilität, 5. Selbstversorgung, 6. Häusliches Leben, 7. Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen, 8. Be-

1 Der englische Begriff „Health Condition“ wurde von einer fast ausschließlich von Medizinerinnen besetzten Kommission als „Gesundheitsproblem“ (DIMDI, 2005, S. 4) übersetzt und damit eingengt. Ich werde diesen Überbegriff wörtlich mit „Gesundheitszustand“ wiedergeben.

deutende Lebensbereiche und 9. Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben (DIMDI, 2005).

Die Kontextfaktoren sind in Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren unterteilt. Letztere wurden aufgrund großer soziokultureller Unterschiede nicht klassifiziert, jedoch liegt ein Vorschlag für eine Weiterentwicklung seitens der Deutschen Gesellschaft für Sozialmedizin und Prävention vor (Groß, 2017, S. 266). Die Umweltfaktoren sind von der ICF in fünf Kapiteln erfasst: 1. Produkte und Technologien, 2. Natürliche und vom Menschen veränderte Umwelt, 3. Unterstützungen und Beziehungen, 4. Einstellungen sowie Dienste, 5. Systeme und Handlungsgrundsätze. Dabei wird beurteilt, ob die jeweiligen Faktoren Barrieren oder Förderfaktoren darstellen (DIMDI, 2005).



Abb. 1: Bio-psycho-soziales Modell der ICF (DIMDI, S. 23, abgedruckt mit freundlicher Erlaubnis der Weltgesundheitsorganisation (WHO), alle Rechte liegen bei der WHO).

Dabei hat die ICF den Anspruch, nicht eine Person, sondern die Situation einer Person zu klassifizieren. Sie wurde erarbeitet, um auf wissenschaftlicher Grundlage ein tieferes und breiteres Verstehen von Behinderung zu ermöglichen und eine gemeinsame Sprache für den Gesundheitsbereich zu entwickeln (DIMDI, 2005). Theoretisch liegt der ICF ein Modell des Wohlbefindens (well-being) zugrunde, das alle menschlichen Lebensbereiche umfasst, die ein gutes Leben garantieren. Die auf Gesundheit bezogenen Domänen des Wohlbefindens sind die Komponenten der ICF (ebd., S. 144f.). Auf welche Autoren die ICF dabei Bezug nimmt, bleibt im Dunkeln. Die Begriffe und der Aufbau des Wohlbefindenmodells der ICF weisen eine starke Ähnlichkeit zum Vitamin-Modell des allgemeinen Wohlbefindens nach Peter Warr (Dost, 2014, S. 92ff.) auf, wobei Warrs analytische Überlegungen in der ICF nicht konsequent aufgegriffen werden. In der ICF selbst ist der Anspruch formuliert, unterschiedliche Sichtweisen unter einen Hut zu bringen und eine gemeinsame Sprache für verschiedene Fachdisziplinen zu entwickeln (DIMDI, 2005, S. 11; 24f.). Darüber hinaus impliziert der Aufbau der

Kategorien und die Definitionen für die Erarbeitung dieser (ebd., S. 148f.), dass die ICF zwar auf einer grundlegenden Überlegung zu einem bio-psycho-sozialen Modell basiert, dennoch aber ein Produkt der systematischen Logik der Erstellung einer Klassifikation ist.

Diese fragwürdige Theoriegrundlage ist Gegenstand der Überlegungen von Ernst-Wilhelm Luthe. Er hinterfragt das Vorgehen, Teilhabe ohne einen klaren Gesellschaftsbegriff zu definieren und klassifizieren. Teilhabe müsse über ausgrenzende Organisationen und Interaktionen definiert werden, sei also zunächst ein Kommunikationsproblem (Luthe, 2017, S. 80f.). Auch der Forschungsbericht zu den rechtlichen Wirkungen des Artikel 25a BTHG sieht Probleme bei der Kategorisierung von Teilhabe in der ICF. Methodisch überprüften die Autoren die Gütekriterien von Klassifikationen in der ICF. Dabei wurde deutlich, dass die Kapitel „Bedeutende Lebensbereiche“ und „Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben“ sich auf die ersten sieben Kapitel der Aktivitäten und Teilhabe zurückführen lassen und damit nicht eigenständig sind. Darüber hinaus ist die Abgrenzung dieser beiden Kapitel nicht plausibel begründet (ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, transfer – Unternehmen für soziale Innovation, 2018, S. 110f.). Diese Diskussionslinien entwickeln ihre Relevanz in der Bedeutung des Begriffes der Teilhabehinderung im deutschen Sozialrecht und der Überlegung, die Klassifikation der Aktivitäten und Teilhabe einer quantitativen Feststellung einer Teilhabehinderung grundzulegen (Kap. 3.3.).

2.3 Diagnostische Möglichkeiten der ICF

Die ICF wurde als Klassifikation entwickelt und stellt keine Diagnostik im engeren Sinne dar. Jedoch erhebt sie selbst den Anspruch, als Instrument „für die Beurteilung des Bedarfs“ (DIMDI, 2005, S. 12) eingesetzt zu werden. Groß knüpft an ICF-basierte Hilfebedarfsermittlung die Hoffnung, die Koordination sozialer Hilfen deutlich zu verbessern (2017, S. 267). Als praktikabel hat sich erwiesen, diagnostische Instrumente als ICF-Core-Sets zu entwickeln. Diese nutzen die ICF als „Baukastensystem“ (ebd.) und stützen sich auf ihre Systematik und einzelnen Elemente, die auch Items genannt werden. Core-Sets treffen eine Auswahl der Items und reduzieren dadurch die Komplexität der sehr umfangreichen Klassifikation. Ein Beispiel dafür ist der in der ICF enthaltene „Vorschlag für einen ICF-Datensatz für optimale und minimale Gesundheits-Informationssysteme oder -erhebungen“ (DIMDI, 2005, S. 181). Inzwischen wurden in Deutschland mehrere diagnostische Instrumente entwickelt, die sich auf diese Art der ICF bedienen: Es existieren drei ältere und bereits evaluierte Verfahren IHP in Rheinland-Pfalz, ITP in Hessen, ICF-Best in Oberbayern (Groß, 2017, S. 256) und viele weitere noch nicht evaluierte Verfahren, die zur Umsetzung des §118 SGB IX entwickelt werden und wurden. Insbesondere das Instrument ITP scheint dabei vielfach rezipiert zu werden und zur Anwendung zu kommen. Sowohl Hessen,

Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen als auch Thüringen verwenden oder werden Varianten davon verwenden (Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz, 2019).

Groß entwickelte bei seiner Evaluation des Instruments ICF-BEST ICF-bezogene Anforderungen an eine personenorientierte und ICF-basierte individuelle Hilfebedarfsermittlung im Handlungsfeld Wohnen. Die solle a. den ethischen Leitlinien zur Verwendung der ICF entsprechen, b. partizipativ sein, c. die Sprache der ICF gebrauchen, d. kategoriale (schädigungsbezogene) und e. dimensionale (teilhabebezogene) Hilfebedarfe ermitteln, f. persönliche Ressourcen und g. Umweltressourcen aktiv einbinden (Groß, 2017, S. 275).

Die ICF stellt ein Instrument für eine Diagnostik dar, die in vielen Aspekten den Anforderungen Kobis (1977) an eine Förderdiagnostik entspricht. Durch seine vielfältigen Perspektiven ermöglicht die ICF eine sehr individuelle problemorientierte Diagnostik (ebd., FD/5) und eine möglicherweise daran anknüpfende Intervention (ebd., FD/2). Sie weist in allen relevanten Lebensbereichen (ebd., FD/25) und im ökologischen Interaktionssystem (ebd., FD/9) auf personenorientierte (ebd., FD/6) und systemische Interventionsmöglichkeiten (ebd., FD/5) hin. Jedoch lässt sie auch eine klassische medizinische Diagnostik nicht außen vor, die Kobi in einer Einweisungsdiagnostik verortet (ebd., ED/9).

Zur Anwendung der ICF erlegen die Autoren – wie von Peter Groß erwähnt – den Nutzern einige ethische Verpflichtungen auf. Darunter zählt, dass sie unter aktiver Einbeziehung und mit Einwilligung der klassifizierten Person angewandt werden sollte. Darüber hinaus sollte sie nicht zur Etikettierung von Menschen führen. Zudem verweist sie darauf, „dass unter Mitwirken der betroffenen Person ihre Wahl- und Steuerungsmöglichkeiten bezüglich ihres Lebens erhöht werden“ (DIMDI, 2005, S. 174) sollten. Unter Berücksichtigung dieser Verpflichtung entsprechen die ICF den Ansprüchen einer Förderdiagnostik, die dialogisch (Kobi, 1977, FD/17), transparent (ebd., FD/22) und interventionsorientiert (ebd., FD/2 & 6) erfolgen soll. Die Notwendigkeit dieser ethischen Leitlinien zeigt allerdings auch auf, dass die Art und Weise der Anwendung der Klassifikation als Instrument anwenderabhängig ist. Zwar sind darin viele Ansätze einer Förderdiagnostik nach Kobi verankert, eine nicht leitlinienkonforme Anwendung kann dies jedoch schnell ins Gegenteil verkehren.

3 Analyse der rechtlichen Bestimmungen der Feststellung von Behinderung und der Bedarfsermittlung

3.1 Behinderungsbegriff

Der Behinderungsbegriff des §2 Abs. 1 SGB IX definiert den Personenkreis für die Gewährung von Leistungen zur Teilhabe nach Teil 1 SGB IX. Teilweise wirkt er sich auch auf das Schwerbehindertenrecht im Teil 3 SGB IX aus, das allerdings den Personenkreis über die Feststellung des Grades der Behinderung (GdB) und entsprechender Grenzen weiter einschränkt². Dieser Behindertenbegriff wurde zum 01.01.2018 durch das Bundesteilhabegesetz folgendermaßen neugefasst:

„Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht“ (§2 Abs. 1 SGB IX).

Der Behinderungsbegriff des SGB IX stammt aus dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK), die sich an der ICF orientiert. Dabei wurden die Definition von Behinderung in Artikel 1 mit einer Feststellung aus der Präambel (Buchstabe e UN-BRK) zusammengesetzt. Methodisch stellt sich dabei das Problem, dass sich letztere nicht systematisch auf die ICF bezieht. In der Definition der UN-BRK ist lediglich von „verschiedenen Barrieren“ (Art. 1 UN-BRK) die Sprache, die nun ungenau mit „einstellungs- und umweltbedingten Barrieren“ (§2 Abs. 1 SGB IX) wiedergegeben wird. Diese beziehen sich allerdings inhaltlich nicht systematisch auf die Umwelt- und personenbezogenen Faktoren der ICF. Vielmehr klassifiziert die ICF Einstellungen als viertes von fünf Kapiteln der Umweltfaktoren (DIMDI, 2005, S. 33). Während die UN-BRK also die personenbezogenen Faktoren aufgrund ihrer Orientierung an der ICF mit meint, ist dieser Faktor im SGB IX nicht einbezogen. Die Barrieren wurden im deutschen Recht so zu unbestimmten Rechtsbegriffen, deren Konkretisierung Aufgabe der Rechtsprechung (Luthe, 2017, S. 77) und nicht wissenschaftlicher Systematik ist. Auch in weiteren Aspekten des Behinderungsbegriffs des SGB IX wurde die UN-BRK frei interpretiert und (ver-

2 Der Prozess der Anerkennung der Grade der Behinderung nach dem Schwerbehindertenrecht (Teil 3 SGB IX) durch die Versorgungsmedizin-Verordnung bleibt von den neuen gesetzlichen Regelungen unberührt. Zwar fließt die ICF über die gemeinsamen Grundsätze der Begutachtung der Rehabilitationsträger (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e.V., 2016) auch in die Versorgungsmedizin-Verordnung ein (BMAS, 2019), die auf den §2 Abs. 1 SGB IX aufbauenden Regelungen für die Teile 1 und 2 des SGB IX, haben aber keine Auswirkungen auf den relevanten §152 SGB IX und den Teil 3 des SGB IX.

meintlichen) Zwängen des Sozialstaats unterworfen. Das Satzglied „an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe“ (Präambel lit. UN-BRK) wurde auf „an der gleichberechtigten Teilhabe“ (§2 Abs. 1 S. 1 SGB IX) verkürzt. Eingegrenzt wurde dies zusätzlich durch eine zeitliche Beschränkung und einen Bezug zum lebensaltertypischen Zustand. Insofern entspricht der gesetzliche Behinderungsbegriff nicht der internationalen Standardisierung der UN-BRK. Es stellt sich die Frage, ob eine Diagnostik von Behinderung im Verständnis des SGB IX anhand der ICF aufgrund dieser inhaltlichen Diskrepanz überhaupt methodisch sauber möglich ist.

3.2 Ermittlung des Rehabilitationsbedarfs

3.2.1 Allgemeine Regeln

Es handelt sich zunächst nur um eine Begriffsdefinition, die keine Anhaltspunkte enthält, welche Leistungen zur Teilhabe welchem Leistungsberechtigten gewährt werden müssen. Leistungen werden von Leistungsträgern erbracht, wenn von ihnen ein Rehabilitationsbedarf festgestellt wird (§14 Abs. 2 S. 1 SGB IX). Die dafür zu verwendenden Instrumente zur Ermittlung des Rehabilitationsbedarfs sind in §13 SGB IX geregelt. Diese sollen von den Rehabilitationsträgern entwickelt werden und in ihrer Wirkung bis Ende 2019 vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales auf ihre Wirkung untersucht werden. §13 Abs. 2 regelt:

„Die Instrumente nach Absatz 1 Satz 1 gewährleisten eine individuelle und funktionsbezogene Bedarfsermittlung und sichern die Dokumentation und Nachprüfbarkeit der Bedarfsermittlung, indem sie insbesondere erfassen,

1. ob eine Behinderung vorliegt oder einzutreten droht,
2. welche Auswirkung die Behinderung auf die Teilhabe der Leistungsberechtigten hat,
3. welche Ziele mit Leistungen zur Teilhabe erreicht werden sollen und
4. welche Leistungen im Rahmen einer Prognose zur Erreichung der Ziele voraussichtlich erfolgreich sind.“

Sie zielen also auf eine vielschichtige Diagnostik: Als Grundlage soll eine Diagnostik von Behinderung im Sinne des SGB IX und ihrer Teilhabefolgen erfolgen. Dabei handelt es sich eine Einweisungsdiagnostik nach Kobi (1977): Es wird die Frage nach der Identifizierung (ebd., ED/2) einer Behinderung in einem Kandidaten gestellt und diese in einem dichotomen Entscheidungsraster (ebd., ED/25) festgestellt (ebd., ED/17). Auf dieser Grundlage soll eine „Spektralanalyse“ (ebd., FD/25) durchgeführt werden, in der verschiedene Möglichkeiten ausgelotet und Ziele (ebd., FD/3) formuliert werden sollen. Dafür steht der gesamte (Teil 1 SGB IX) und offen formulierte (§§42 Abs. 2, 49 Abs. 3 & 76 Abs. 2 SGB IX) Katalog der Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zur Verfügung. Dies

kommt einer Förderdiagnostik nahe, lässt aber zentrale Aspekte ungeregelt: Die Diagnostik muss nicht prozessual (Kobi, 1977, FD/14) und transparent (ebd., FD/22) angelegt sein und der Leistungsberechtigte und sein Lebensraum müssen nicht aktiv in den diagnostischen Prozess einbezogen werden (ebd., FD/11, 12 & 18). Lediglich für die Eingliederungshilfe ergibt sich das aus der Pflicht, den Beteiligten am ganzen Prozess der Gesamtplanung zu beteiligen (§117 Abs. 1 Ziffer 1 SGB IX). Zudem wird die Förderung davon abhängig gemacht, ob der Leistungsträger darin Erfolgsaussichten vermutet. Insofern wird nach Kobis Thesen versucht, eine Kandidatenauslese vorzunehmen, (Kobi, 1977, ED/3 & 25) um eine passende Zuordnung (ebd., ED/5) zu erreichen und den möglichen Rehabilitationserfolg zu objektivieren (ebd., ED/12). Diese Analyse bestätigt sich in der sozialrechtlichen Konstruktion der Bedarfsfeststellung, die davon ausgeht, erforderlicher Bedarf – und damit auch Erfolg – sei „objektivierbar“ (Welti, 2014, S. 96).

Die Instrumente sollen zudem den gemeinsamen Empfehlungen der Rehabilitationsträgern Rechnung tragen (§26 Abs. 2 SGB IX), die sich in der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. (BAR) zusammengeschlossen haben. Diese Empfehlungen liegen seit Februar 2019 vor (Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. [BAR], 2019).

Die gemeinsamen Empfehlungen konkretisieren die Vorgaben des §13 Abs. 2 SGB IX an manchen Stellen, gehen aber weder ins Detail noch lassen sie erahnen, wie Instrumente der Bedarfsermittlung aussehen könnten. Die Intention der Empfehlung scheint zu sein, möglichst die bestehenden Bedarfserhebungsinstrumente der jeweiligen Leistungsträger weiterverwenden zu können, indem die ICF konsequenter in diese implementiert wird (ebd., §44 Abs. 1 und 2). Eine Vereinheitlichung der Bedarfsermittlung soll über die „Nutzung der Möglichkeiten“ (ebd., §37 Abs. 1) der ICF geschehen. Falls neue Instrumente entwickelt werden, sollen diese wissenschaftlich fundiert werden (ebd., §44 Abs. 3 und 4). Darüber hinaus wenden die Empfehlung die Vorgaben der §§1, 2, 4, 8 und 76 Abs. 1 S. 2 SGB IX zu Selbstbestimmung, Wunsch- und Wahlrechten, Teilhabe, Umweltbedingungen, Sozialraumorientierung usw. auf die Bedarfsermittlung an. Sie betonen die Bedeutung individueller Teilhabeziele für die Bedarfserhebung, bleiben dabei aber im Schema der Befragung und Feststellung und wagen sich nur sehr bedingt an ein dialogisches und partizipatives Vorgehen (Kobi, 1977, ED/12 & 17; BAR, 2019, §36 Abs. 2 und 3, §39 Abs. 1, §42 Abs. 2 & §45 Abs. 2). Die BAR stellt treffend fest, dass sich aus der Einbeziehung von wandelbaren Umweltbedingungen eine Diagnostik „durch einen fortgesetzten, am biopsychosozialen Modell orientierten Dialog mit dem Leistungsberechtigten“ (ebd., §41 Abs. 3) erfolgen muss. Diese Absichtserklärung wird nicht weiter konkretisiert oder operationalisiert, insofern wird zu beobachten sein, inwiefern eine begleitende dialogische Diagnostik umgesetzt werden wird. Besonders konkret werden die

Empfehlungen zur Auslegung der „Prognose zur Erreichung der Ziele“ (§13 Abs. 3 Ziff. 4 SGB IX), die letztendlich über die Gewährung von Leistungen entscheidet. Vorausgeschickt wird, dass Teilhabeziele erreichbar, messbar (BAR, 2019, §42 Abs. 3) und terminiert (ebd., §43 Abs. 2) festgelegt werden sollen. Bei der Prognose als „begründete Aussage für das mögliche Erreichen der Teilhabeziele“ (ebd., §43 Abs. 1) sollen die Beeinträchtigung und Teilhabehinderung (vgl. §2 S. 1 SGB IX) die personenbezogenen und Umweltfaktoren, bereits festgestellte Bedarfe und die individuelle Vorgeschichte einbezogen werden. Betont wird zudem das Wirtschaftlichkeitsgebot und die Vorgaben der Leistungsgesetze (BAR, 2019, §43). Dieser letzte Hinweis ist knapp gehalten, ergänzt jedoch die personenzentrierten diagnostischen Überlegungen um den Faktor der Sparsamkeit und zwingt sie in das Korsett rechtlicher Bestimmungen.

3.2.2 Teilhabeplanung

Die über die Regelung gemeinsamer Instrumente der Bedarfsermittlung hinausgehenden diagnostischen Vorgaben sind in den einzelnen Leistungsgesetzen der Rehabilitationsträger geregelt. Um die bisher ungenügend ineinandergreifenden Prozesse der Leistungsträger besser zu koordinieren, wurden durch das Bundesteilhabegesetz ausführliche Verfahrensregeln eingeführt (Teil 1 Kap. 4 SGB IX). Wenn ein Leistungsträger für einen Antrag teilweise nicht zuständig ist, leitet er den entsprechenden Teilantrag an einen anderen Leistungsträger weiter oder leitet ein umfassendes Feststellungsverfahren – ein Teilhabeplanverfahren – ein (§15 Abs. 1 und 2 SGB IX).

Ein Teilhabeplan wird erstellt, „soweit Leistungen verschiedener Leistungsgruppen oder mehrerer Rehabilitationsträger erforderlich sind“ (§19 Abs. 1 S. 1 SGB IX). Dieser beinhaltet eine Dokumentation insbesondere des Rehabilitationsbedarfs, der Gutachten, der Stellungnahmen von Leistungserbringern und Diensten, die Teilhabeziele und der Berücksichtigung des Wunsch- und Wahlrechts (§19 Abs. 2 SGB IX). Der Teilhabeplan wird dem Leistungsberechtigten nur auf Nachfrage vorgelegt. Dieser bekommt i.d.R. nur einen Leistungsbescheid (Axmann, 2017, S. 2). Der Teilhabeplan kann schriftlich bzw. elektronisch (§19 Abs. 1 SGB IX) oder im Rahmen einer Teilhabekonferenz erstellt werden (§20 SGB IX). Eine Teilhabekonferenz kann auch vom Leistungsberechtigten beantragt werden, das kann aber begründet abgelehnt werden (§20 Abs. 2 SGB IX). Darüber hinaus ist zur Ausführung der Leistungen geregelt, dass Leistungen „dem Verlauf der Rehabilitation angepasst“ (§28 Abs. 2 SGB IX) werden sollen. So kommt eine prozessuale Begleitdiagnostik (Kobi, 1977, FD/14) ins Spiel.

3.2.3 Gesamtplanung der Eingliederungshilfe

Für die Eingliederungshilfeträger gilt ein besonderes Gesamtplanverfahren, das sie auch auf eine Teilhabekonferenz anzuwenden haben, falls sie dafür verantwortlich

sind (§21 S. 1 SGB IX). Die Gesamtplanung ist bis zum Inkrafttreten des Teils 2 SGB IX am 01.01.2020 im Achtzehnten Kapitel SGB XII und danach in Teil 2 Kapitel 7 SGB IX geregelt. Für das Gesamtplanverfahren sind viele Maßstäbe vorgeschrieben, die sich mit den Anforderungen an eine Förderdiagnostik nach Kobi (1977) decken:

- (1) Das Gesamtplanverfahren ist nach folgenden Maßstäben durchzuführen:
 1. Beteiligung des Leistungsberechtigten in allen Verfahrensschritten, beginnend mit der Beratung, [(Kobi, 1977, FD/11 & 12)]
 2. Dokumentation der Wünsche des Leistungsberechtigten zu Ziel und Art der Leistungen,
 3. Beachtung der Kriterien
 - a. transparent, [(ebd., FD/22)]
 - b. trägerübergreifend,
 - c. interdisziplinär,
 - d. konsensorientiert, [(ebd., FD/23)]
 - e. individuell, [(ebd., FD/6)]
 - f. lebensweltbezogen, [(ebd., FD/9 & 18)]
 - g. sozialraumorientiert [(ebd., FD/5 & 18)] und
 - h. zielorientiert, [(ebd., FD/3)]
 4. Ermittlung des individuellen Bedarfes,
 5. Durchführung einer Gesamtplankonferenz, [(ebd., FD/23)]
 6. Abstimmung der Leistungen nach Inhalt, Umfang und Dauer in einer Gesamtplankonferenz unter Beteiligung betroffener Leistungsträger (§117 Abs. 1 SGB IX).

Kobis Forderungen der Transparenz, Zielorientierung, ökosystemischer und systemischer Betrachtung und Intervention, der Subjektzentrierung, der aktiven Einbeziehung der oder des Untersuchten, der lifespace Diagnostik und einer gemeinsamen Vertragsbasis aufgrund einer Alternativenprüfung werden hier weitgehend umgesetzt (Kobi, 1977, FD/3; 5; 6; 9; 11; 12; 18; 22; 23). Allerdings kann auch die Gesamtplanung als Konferenz oder auch schriftlich vonstattengehen (§119 Abs. 1 SGB IX), wobei sich die Frage stellt, ob die Kriterien bei einer schriftlichen Planung erfüllt werden können und wie eine Beteiligung der oder des Leistungsberechtigten dabei aussehen soll. Dennoch handelt es sich um den visionärsten Entwurf des Bundesteilhabegesetzes in Bezug auf die Diagnostik. Es ist aus pädagogischer Sicht zu bedauern, dass solche hohen Anforderungen an den gesamt-diagnostischen Prozess nur für die Eingliederungshilfe formuliert werden.

3.2.4 Bedarfsermittlung in der Eingliederungshilfe

Bei der Bedarfsermittlung findet die ICF schon heute Eingang in die rechtlichen Vorgaben der Eingliederungshilfe. Diese wurden durch Art. 12 BTHG vorläufig in §142 SGB XII geregelt, der ab 2020 wortgleich als §118 im SGB IX zu finden

sein wird. Danach soll die Ermittlung des Bedarfes durch ein ICF-orientiertes Instrument erfolgen, das dauerhafte Beeinträchtigungen in den neun Lebensbereichen der Aktivität und Teilhabe der ICF beschreiben soll. Diese Vorgaben erfüllen teilweise die Anforderungen von Groß (2017, S. 275) an ICF-basierte Instrumente: Dimensionale Hilfebedarfe (ebd., Buchst. f) werden anhand der Lebensbereiche ausführlich ermittelt. Kategoriale Hilfebedarfe (ebd., Buchst. e) anhand der Schädigung werden wohl aufgrund des Leistungsspektrums der Eingliederungshilfe nicht erfasst. Eine systematische Beschreibung der personenbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren und damit eine – wie von Groß (ebd., Buchst. f und g) geforderte – aktive Einbindung von Ressourcen bleibt außen vor. Ein partizipatives und dialogisches Assessment (ebd., Buchst. b) könnte, abhängig von der tatsächlichen Gestaltung der Gesamtplanung, ebenfalls gewährt sein. Inwiefern ein einheitlicher Sprachgebrauch der ICF (ebd., Buchst. c) in den Instrumenten verwendet wird, bleibt zu beobachten. Mangels Vorgaben der Rehabilitationsträger zur Nutzung bestimmter ICF-Core-Sets oder anderer Kodierungs- und Übertragungshilfen ist fraglich, ob die ICF-Orientierung der Instrumente einen praktischen Nutzen für den Austausch haben wird.

Darüber hinaus werden die Landesregierungen „ermächtigt, durch Rechtsverordnung das Nähere über das Instrument zur Bedarfsermittlung zu bestimmen“ (§118 Abs. 2 SGB IX). Das hat zur Folge, dass in 16 Bundesländern unterschiedliche Instrumente der Bedarfsermittlung entwickelt werden. So liegen wie bereits beschrieben (Kap. 2.3.) in vielen Bundesländern verbindlich zu nutzende Instrumente vor, während in Bayern gerade eine Kommission mit der Erarbeitung eines entsprechenden Instrumentes beschäftigt ist (Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz, 2019).

3.3 Personenkreis der Eingliederungshilfe

3.3.1 Aktuelle Regelung

Ergänzend dazu ist die Gewährung von Eingliederungshilfen, der finanziellen Grundsicherung und Finanzierung vieler weiterer Leistungen für viele Menschen mit Behinderung im §53 SGB XII und der Eingliederungshilfeverordnung (EinglHVO) geregelt. Ab 01.01.2020 wird die Eingliederungshilfe im Teil 2 SGB IX verortet sein, die Regelung zum Personenkreis bleibt aber zunächst unverändert bestehen (§99 SGB IX-2020 in Verbindung mit §53 Abs. 1; 2 SGB XII und §§1 bis 3 EinglHVO). Erst ab 01.01.2023 soll der Personenkreis anhand der ICF neu geregelt werden (Art. 25a §99 BTHG bzw. §99 SGB IX-2023).

Die Leistungsberechtigung für die Eingliederungshilfe ist im Moment im §53 Abs. 1 SGB XII folgendermaßen geregelt:

„Personen, die durch eine Behinderung im Sinne von §2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt

oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind, erhalten Leistungen der Eingliederungshilfe, wenn und solange nach der Besonderheit des Einzelfalles, insbesondere nach Art oder Schwere der Behinderung, Aussicht besteht, dass die Aufgabe der Eingliederungshilfe erfüllt werden kann. Personen mit einer anderen körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung können Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten.“

Diese Regelung knüpft wieder explizit das Recht auf Leistungen an die Möglichkeit der Erfüllung der Aufgaben der Eingliederungshilfe in den Absätzen 2 bis 4 des §53 SGB XII, das heißt an eine „Prognose zur Erreichung der Ziele“ (§13 Abs. 3 Ziff. 4 SGB IX).

Der Begriff der wesentlichen Behinderung schränkt den Personenkreis weiter ein. Was unter wesentlicher Behinderung gemeint ist, ist in der Verordnung nach §60 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (Eingliederungshilfe-Verordnung)³ geregelt. Diese enthält eine geschlossen formulierte Liste an Behinderungsarten und -bildern, die nach Auffassung des Gesetzgebers eine wesentliche Einschränkung der Teilhabefähigkeit der betroffenen Personen mit sich bringen (§§1 bis 3 EinglHVO). Zwar wird der Begriff der Teilhabefähigkeit verwendet, diese Fähigkeit wird aber an eine aufgelistete medizinisch diagnostizierbare Schädigung geknüpft. Dementsprechend bleibt das Wechselwirkungsmodell des Behinderungsbegriffs des SGB IX bei der Bestimmung des Personenkreises der Eingliederungshilfe noch bis 2023 weitgehend außen vor.

3.3.2 Künftige Regelung: Politische Vorgaben und praktische Auswirkungen

Der Leistungszugang zur Eingliederungshilfe sollte durch den Entwurf des Bundesteilhabegesetzes von 2016 (§99 SGB IX-GesE, nach Axmann, 2016, S. 113) folgendermaßen geändert werden: Die neun Lebensbereiche der Aktivitäten und Partizipation der ICF sollten auf personellen oder technischen Unterstützungsbedarf untersucht werden. Wenn bei mindestens fünf der neun Lebensbereiche ein Unterstützungsbedarf ermittelt worden wäre, wäre die Leistungsberechtigung festgestellt worden. Dieses quantifizierende Verfahren wurde im Fachjargon „5-von-9-Regelung“ (Axmann, 2016, S. 113) genannt. Die Änderungsvorschläge stießen allerdings auf großen Widerstand der Fachverbände. Zwar war bereits damals die Intention des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, den Kreis der Leistungsberechtigten unverändert zu lassen (Welke, 2018, S. 167), allerdings äußerten die Behindertenverbände daran Zweifel, ob bei allen heute Leistungsberechtigten ein Unterstützungsbedarf in fünf Lebensbereichen vorliege. Die Kommunalverbände hingegen befürchteten eine unkontrollierte Ausweitung des Kreises der Leistungsberechtigten. Es wurde moniert, die Regelung sei unerprobt

³ §60 SGB XII regelt die Ermächtigung der Bundesregierung, den leistungsberechtigten Personenkreis nach §53 SGB XII abzugrenzen.

und nicht wissenschaftlich überprüft (Axmann, 2016, S. 113f.). Darüber hinaus wurde eine Quantifizierung der sehr unterschiedlich umfangreichen Lebensbereiche kritisiert (Welke, 2018, S. 167). Der Gesetzgeber nahm die Bedenken der Verbände auf. Deshalb wurde der ursprünglich sehr klar formulierte Gesetzesvorschlag so umformuliert, dass er zwar 2016 verabschiedet werden, seine Wirkungen aber noch untersucht und seine Wirkweise entsprechend angepasst werden konnten. Das Ergebnis ist eine Absichtserklärung, ein Gesetz zu verabschieden, das den sprachlich und juristisch unpräzise formulierten Paragraphen konkretisieren und damit anwendbar machen soll. Darüber hinaus beauftragte der Gesetzgeber das Bundesministerium für Arbeit und Soziales, eine Wirkungsprognose erstellen zu lassen und Vorschläge zu entwickeln, wie die jetzige Fassung des §99 konkretisiert werden könne (Art. 25 Abs. 5 BTHG). Im Einzelnen lautet der §99 SGB IX ab 01.01.2023:

- „(1) Eingliederungshilfe ist Personen nach §2 Absatz 1 Satz 1 und 2 zu leisten, deren Beeinträchtigungen die Folge einer Schädigung der Körperfunktion und -struktur einschließlich der geistigen und seelischen Funktionen sind und die dadurch in Wechselwirkung mit den Barrieren in erheblichem Maße in ihrer Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft eingeschränkt sind. Eine Einschränkung der Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft in erheblichem Maße liegt vor, wenn die Ausführung von Aktivitäten in einer größeren Anzahl der Lebensbereiche nach Absatz 4 nicht ohne personelle oder technische Unterstützung möglich oder in einer geringeren Anzahl der Lebensbereiche auch mit personeller oder technischer Unterstützung nicht möglich ist. Mit steigender Anzahl der Lebensbereiche nach Absatz 4 ist ein geringeres Ausmaß der jeweiligen Einschränkung für die Leistungsberechtigung ausreichend. [...]
- (3) Bei der Feststellung des erheblichen Maßes der Einschränkung nach Absatz 1 Satz 2 ist die für die Art der Behinderung typisierende notwendige Unterstützung in Lebensbereichen nach Absatz 4 maßgebend.
- (4) Lebensbereiche im Sinne von Absatz 1 Satz 2 sind
1. Lernen und Wissensanwendung,
 2. allgemeine Aufgaben und Anforderungen,
 3. Kommunikation,
 4. Mobilität,
 5. Selbstversorgung,
 6. häusliches Leben,
 7. interpersonelle Interaktionen und Beziehungen,
 8. bedeutende Lebensbereiche sowie
 9. Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben. [...]
- (7) Das Nähere über
1. die größere und geringere Anzahl nach Absatz 1 Satz 2,
 2. das Verhältnis von der Anzahl der Lebensbereiche zum Ausmaß der jeweiligen Einschränkung nach Absatz 1 Satz 3 und
 3. die Inhalte der Lebensbereiche nach Absatz 4 bestimmt ein Bundesgesetz.“

Legt man Kobis (1977) Thesen zur Diagnostik als Maßstab für die Gestaltung dieses Paragraphen an, wird deutlich, dass dieser Paragraph trotz seiner ICF-Orientierung weit hinter den in Kapitel 2.3. festgestellten förderdiagnostischen Ansätzen der ICF zurückbleibt und starke Züge einer Einweisungsdiagnostik aufweist. So sieht die Regelung eine Selektion (ebd., ED/6) und Identifizierung (ebd., ED/2) in einem dichotomen Entscheidungssystem (ebd., ED/25) vor. Am Verwaltungsprozess nimmt die oder der Leistungsberechtigte nicht teil, sondern wird im Gegenteil objektiviert (ebd., ED/12) und ontologisiert, das heißt seine Wesensmerkmale werden festgestellt (ebd., ED/11) und ihr oder ihm mitgeteilt (ebd., ED/22).

Betrachtet man die Regelung im Licht der Anforderungen von Groß (2017, S. 275) an ICF-bezogene Instrumente, zeigt sich ein gemischtes Bild: Der Behinderungsbegriff des §99 Abs. 1 S.1 SGB IX spiegelt interessanterweise – im Gegensatz zum §2 Abs. 1 S. 1 SGB IX, auf den er sich bezieht – inhaltlich exakt das Verständnis von Behinderung der ICF wieder (ebd., Buchst. c). Auch in seiner weiteren Gestaltung ist eine konsequente ICF-Orientierung zu beobachten, wobei in die konkrete Feststellung nur die Aktivitäten und Partizipation einfließen, die damit untrennbar verbundenen Umweltbedingungen und kategorialen (körperlichen) Hilfebedarfe bleiben außen vor (ebd., Buchst. d; f; g). Eine Ressourcenorientierung (ebd., Buchst. f; g) ist ebenso wenig vorgesehen wie die dialogische Teilhabe der oder des Leistungsberechtigten (ebd., Buchst. b). Die Studie zur Wirkungsprognose des §99 legt – wie gezeigt werden wird – dar, dass die sozialethischen Vorgaben der ICF (ebd., Buchst. a) in dem Paragraphen grob verletzt werden.

Aus Sicht einer pädagogischen Diagnostik kann festgestellt werden, dass diese gesetzliche Regelung trotz ihrer Orientierung an der ICF nicht förderdiagnostisch und nicht ICF-gerecht veranlagt ist. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt aus einer rechtswissenschaftlichen und soziologischen Perspektive auch die vom Bundesministerium in Auftrag gegebene Studie, die seit dem 23.08.2018 vorliegt. Sie bestätigt, dass die Intention der Bundesregierung, den Kreis der Leistungsberechtigten unverändert zu lassen, mit der aktuellen Regelung unerreichbar ist. Keine überprüfte Variante mit einer bestimmten Anzahl aus den neun Lebensbereichen komme zu annähernd diesem Ergebnis (ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, transfer – Unternehmen für soziale Innovation, 2018, S. 115f.). Bei der Frage, ob sich die ICF zur Definition des Kreises der Leistungsberechtigten eigne, bringt die Studie vier Gegenargumente vor. Erstens sei die ICF nicht darauf angelegt, strittige Fragen der Leistungsgewährung zu regeln (ebd., S. 109). Die Autorinnen und Autoren berufen sich dabei auf die ethischen Leitlinien der ICF. Diese schließt einerseits eine Nutzung für eine Identifizierung von Behinderungen und Etikettierung aus, andererseits sollten die „abgeleiteten Informationen [...] nicht dazu benutzt werden, vorhandene Rechte [...] einzuschrän-

ken“ (DIMDI, S. 173f.). Eine Beurteilung von Beeinträchtigungen und ihres Ausmaßes müsse also qualitativ erfolgen. Zweitens seien die Kategorien der ICF – wie in Kap. 2.2. beschrieben – nicht eindeutig genug abgegrenzt. Sie entsprechen so nicht den Gütekriterien eines Testinstruments und eignen sich methodisch nur eingeschränkt für die quantitative Bestimmung von Lebensbereichen. Drittens müssten für eine quantitative Verrechnung die Lebensbereiche gleichgewichtet sein, was nicht anzunehmen sei, oder zumindest das Ungleichgewicht müsse bestimmt sein. Das sei aber noch nicht passiert. Viertens bilden die neun Lebensbereiche die Teilhabehinderungen bei seelischen Behinderungen und Suchtkrankheiten schlechter ab, als bei körperlichen und geistigen Behinderungen. Diese seien von der Regelung benachteiligt. Die Studie kommt deshalb zum Schluss, dass die „ICF-Klassifikation aus methodischen Gründen nicht geeignet [ist], um als metrische und quantifizierende Klassifikation Entscheidungen über das Vorliegen einer Leistungsberechtigung zu begründen“ (ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, transfer – Unternehmen für soziale Innovation, 2018, S. 109ff.). Die Autorinnen und Autoren schlagen eine Regelung vor, bei der zunächst das Vorliegen einer Behinderung nach §2 Abs. 1 SGB IX geprüft wird. Anstatt einer Prüfung der Leistungsberechtigung für die Eingliederungshilfe schlagen sie vor, fallbezogene Kriterien für die einzelnen Teilhabeleistungen zu formulieren: Leistungen zur Teilhabe an Bildung, zur sozialen Teilhabe und zur Teilhabe am Arbeitsleben. Eine Wesentlichkeit (von den Autorinnen und Autoren „Erheblichkeit“ genannt) der Behinderung müsse dann nur noch für Leistungen zur sozialen Teilhabe festgestellt werden. Diese sei bereits bei einer Beeinträchtigung in mindestens einem Lebensbereich ohne personelle oder technische Hilfe gegeben, vorausgesetzt die entsprechende Leistung sei nicht bereits von einem anderen Leistungssystem abgedeckt. Ihrer Auffassung nach stoße die Unterscheidung von Leistungszugang und Leistungsbedarf an ihre Grenzen (ebd., S. 116ff.). Das bedeutet, ein künftiges Instrument solle die Berechtigung und den Bedarf gleichermaßen feststellen können, wodurch die Regelungen des Teil 2 Kap. 7 SGB IX, insbesondere des Instruments nach §118, auch für den Leistungszugang für Leistungen zur sozialen Teilhabe relevant werden könnten.

Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales prüft nun diese und andere Vorschläge und wird spätestens bis Inkrafttreten des §99 SGB IX am 01.01.2023 ein neues Gesetzgebungsverfahren anstrengen müssen. Laut Informationen des Rechtsdiensts der Lebenshilfe scheint außer diesem Vorschlag auch geprüft zu werden, das bisherige Recht weiterzuführen oder den Leistungszugang über eine „Qualitative Orientierung an der ICF“ (Welke, 2018, S. 168) zu regeln.

4 Vorschläge zur Bedarfsfeststellung und den Strukturen der Leistungsträger

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, findet trotz anderslautender Absichtserklärungen eine starke Differenzierung der Bedarfsermittlung und Leistungsberechtigungsfeststellung entlang der Zuständigkeitsgrenzen der verschiedenen Leistungsträger statt. Das hat zum Nachteil, dass die von Groß (2017, S. 275) und Kobi (1977, FD/11 & 22) geforderte umfassende Teilhabe des Leistungsberechtigten am Prozess der Ermittlung aufgrund der vielen zuständigen Sachbearbeiter schwierig erscheint. Zwar wurden durch das trägerübergreifende Teilhabeplanverfahren (§§19 bis 21 SGB IX) bereits konsequente Schritte unternommen, diese Kluft zu überwinden. Jedoch scheinen die Chancen des Bundesteilhabegesetzes, eine einheitliche Bedarfsfeststellung über gemeinsame Teilinstrumente (§13 i.V.m. §26 SGB IX) nicht genutzt zu werden. Die gemeinsamen Empfehlungen der Rehabilitationsträger lesen sich wie eine Legitimation der getrennten Erhebung durch eine uneinheitliche Implementierung von Aspekten der ICF in ihre bestehenden Instrumente. Mit keinem Wort wird erwähnt, in welcher Form dadurch ein systematischer Austausch entstehen soll. Eine „Ermittlung von unterschiedlichen Hilfebedarfsarten auf der Grundlage eines gemeinsamen Instruments“, wie Groß (2017, S. 267) sie vorschlägt, ist so in weite Ferne gerückt. Die §§2, 13, 19 bis 21, 99 und 118 des SGB IX, die ein gemeinsames Teilinstrument auf gemeinsamer Basis der ICF ermöglichen könnten, fallen bei der aktuellen Rezeption des SGB IX durch die Rehabilitationsträger auseinander in separat gelebte Regelungsbereiche ohne eine konsequente Nutzung der Sprache der ICF. Zwar sehen auch die Empfehlungen des Abschlussberichts nach Art. 25 Abs. 6 BTHG die zentralisierte Erarbeitung eines gemeinsamen Instruments vor (ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, transfer – Unternehmen für soziale Innovation, 2018, S. 118), es bleibt aber abzuwarten, ob das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und die Rehabilitationsträger bereit sind, diesen Weg einzuschlagen. Dadurch, dass die Idee, die Lebensbereiche der Aktivität und Teilhabe zu quantifizieren, von dieser Studie konsequent zurückgewiesen wurde, wird der §99 SGB IX neu zu fassen sein. Das sollte weiter kritisch begleitet werden.

Maßgabe sollte dabei sein, die Zugangsberechtigung zur Eingliederungshilfe an der Bedarfserhebung zu orientieren und so ein gemeinsames ICF-orientiertes Instrument der Eingliederungshilfe zu schaffen. Dieses sollte möglichst auch die Bedarfe an Teilhabeleistungen erheben können, für die die Eingliederungshilfe nicht zuständig ist. So könnte der Träger der Eingliederungshilfe zentraler Ansprechpartner für die Bedarfserhebung werden und konsequent und aktiv den Leistungsberechtigten und seine Ziele in die Erhebung und Bedarfsfeststellung einbeziehen. Vorbild für dieses Modell könnten das französische *maison départe-*

mentale des personnes handicapées (MDPH) – Haus des Départements der Menschen mit Behinderung – sein. Dieses ist in jedem Département für den Empfang und die Begleitung von Menschen mit Behinderung und ihrer Angehörigen zuständig und ist ganz auf deren Bedürfnisse ausgerichtet. Es dient als zentrale und einzige Anlaufstelle für alle Behördengänge und Anliegen in Verbindung mit Behinderungen. Grundlage der Entscheidungen der dort angesiedelten *commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) – Rechte- und Autonomiekommission der Menschen mit Behinderung* – zur Rehabilitationsleistungsfeststellung sind das *projet de vie – Lebensprojekt* – und eine detaillierte Bedarfsvaluation durch einen multidisziplinären Stab in Verbindung mit dem Antragsteller (L'équipe MDPH.fr, 2011a; 2011b).

Zwar ist das historisch gewachsene System der Sozialversicherungen und Träger anderer öffentlicher Leistungen in Deutschland hoch funktional und effektiv, jedoch auch hoch differenziert und schwer durchschaubar. So hat die deutsche Sozialpolitik gute Gründe, die Traditionen und Claims der Player bei Neuregulierungen zu beachten. In diesem Rahmen wurden bereits große Anstrengungen unternommen, ein Leistungssystem „wie aus einer Hand“ (Schmachtenberg, 2016, S. 26) zu erstellen (Teil 1 Kap. 4 SGB IX), dieses schlägt sich dennoch nicht räumlich, baulich und konsequent in den internen Prozessen der Leistungsträger nieder. Es gibt nicht das eine Gebäude wie das französische MDPH, in dem eine Bedarfsfeststellung und eine Leistungsfeststellung mit aktiver Teilhabe der Antragstellerin oder des Antragstellers (Kobi, 1977, FD/11; 12) womöglich sogar als lifespace Diagnostik (ebd., FD/18) stattfindet. Für Menschen mit – insbesondere geistigen – Behinderungen ist so keine reelle und greifbare Prozesstransparenz (ebd., FD/22) gegeben. Der vorgeschlagene Weg, den Träger der Eingliederungshilfe als Koordinator des Prozesses zu benennen, der eine einheitliche Bedarfsfeststellung durchführt, könnte die französische Idee des MDPH mit dem deutschen System der Leistungsträger vereinbaren, ohne grundlegende Systemveränderungen vorzunehmen. Die Träger der Eingliederungshilfe sind bereits heute in erreichbarer Nähe der Leistungsberechtigten vertreten und könnten zentrale Anlaufstellen errichten und eine multidisziplinäre und alle Leistungsträger einbeziehende Kommission zur Teilhabeplanung beherbergen.

5 Conclusio

Anhand pädagogisch begründeter Maßstäbe an eine Förderdiagnostik (Kobi, 1977) und an ICF-basierte Instrumente (Groß, 2017, S. 275) konnte das Problemfeld der Bedarfsermittlung und Leistungsberechtigung im Rehabilitations- und Teilhaberecht auf seine diagnostische Funktionalität ausgeleuchtet werden.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass im Einzelnen viele förderdiagnostische Ansätze im neuen Neunten Buch Sozialgesetzbuch vorliegen, allerdings gibt es an vielen Stellen auch einweisungsdiagnostische Aspekte. Positiv hervorzuheben ist die Gesamtplanung der Eingliederungshilfe, die eine partizipativen, transparenten, zielorientierten, ökosystemischen und interventionsorientierten Diagnostik sein kann, sofern sie nicht schriftlich durchgeführt wird. Es ist bedauerlich, dass die dort formulierten Grundsätze nicht für alle Leistungsträger verbindlich gemacht wurden. Bei der allgemeinen Gesamt- und Teilhabeplanung werden die Leistungsberechtigten nur ansatzweise einbezogen und oft vor vollendete Tatsachen gestellt. Auch die zwar konsequent ICF-orientierte Regelung zur Leistungsberechtigung in der Eingliederungshilfe stellt eine klassische selektive, nicht partizipative, ontologisierende und objektivierende Diagnostik dar.

Die ICF-Basierung in Teilbereichen der Bedarfserhebung ist positiv hervorzuheben. Dennoch bleibt die aktuelle Gesetzeslage und ihre Rezeption hinter den diagnostischen Möglichkeiten der ICF zurück. Während beim Behinderungsbegriff noch beinahe alle Komponenten mit Ausnahme der personenbezogenen Faktoren einbezogen sind, wird die Bedarfsermittlung und die Regelung des Zugangs zur Eingliederungshilfe nur auf Basis der Teilhabebehinderung entschieden. Eine konsequente Orientierung an Barrieren und Förderfaktoren der Umweltfaktoren (Groß, 2017, S. 275 Buchst. f & g), also eine klassische pädagogische Ressourcenorientierung, ist im Bundesteilhabegesetz nicht angelegt und in seiner Rezeption nicht zu erkennen. Ebenso fraglich ist, ob die ICF als einheitliche Sprache (ebd., Buchst. c) verwendet wird und werden kann. Einerseits ist die ICF auf den Behinderungsbegriff (§2 Abs. 1 SGB IX) nur bedingt anwendbar, andererseits sind keine Empfehlungen vereinbart, in welcher Form ein ICF-basierter Austausch unter den Rehabilitationsträgern stattfinden soll.

Es wurde auch deutlich, dass die Rehabilitationsträger das neue Recht so auslegen, dass sie ihre vorhandenen Strukturen und Prozesse erhalten können. Die Möglichkeiten, die der §13 SGB IX in Bezug auf gemeinsame Teilinstrumente der Bedarfsermittlung schafft, bleiben ungenutzt. Das Verfahren des §99 SGB IX-2023, die Leistungsberechtigung für die Eingliederungshilfe anhand der Lebensbereiche der Aktivität und Teilhabe der ICF zu quantifizieren, ist aus fachlicher und rechtlicher Sicht misslungen. Der daraus entstehende neue Regelungsbedarf schafft jedoch das Potential, einen neuen Anlauf für eine gemeinsame Bedarfsermittlung zu nehmen.

Literatur

- Axmann, J. (2016). Gesetzentwurf zum Bundesteilhabegesetz. Hauptkritikpunkte bleiben bestehen. *Rechtsdienst der Lebenshilfe*, 3, 113-115.
- Axmann, J. (2017). BTHG und PSG III – was verändert sich bei Teilhabe und Pflege? Die wichtigsten Neuerungen in der Übersicht. *Rechtsdienst der Lebenshilfe*, 1, 1-6.

- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e.V. (2016). *Gemeinsame Empfehlungen nach §13 Abs. 1 i. V.m. §12 Abs. 1 Nr. 4 SGB IX (Rechtsstand 01.12.2016) für die Durchführung von Begutachtungen möglichst nach einheitlichen Grundsätzen*. Frankfurt a. M.: BAR.
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) e.V. (2019). *Gemeinsame Empfehlungen zur Zuständigkeitsklärung, zur Erkennung, Ermittlung und Feststellung des Rehabilitationsbedarfs (einschließlich Grundsätzen der Instrumente zur Bedarfsermittlung), zur Teilhabeplanung und zu Anforderungen an die Durchführung von Leistungen zur Teilhabe gemäß §26 Abs. 1 i. V.m. §25 Abs. 1 Nr. 1 bis 3 und 6 und gemäß §26 Abs. 2 Nr. 2, 3, 5, 7 bis 9 SGB IX*. Frankfurt a. M.: BAR.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2019). *Informationen und häufige Fragen zum Entwurf der 6. Verordnung zur Änderung der Versorgungsmedizin-Verordnung (VersMedV)*. Abgerufen am 14.02.2019 von <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Thema-Soziale-Sicherung/informationspapier-zur-6-verordnung-zur-aenderung-der-versorgungsmedizin-verordnung.pdf>
- Bundschuh, K. (2010). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- CDU, CSU & SPD (2013). *Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. Abgerufen am 27.11.2018 von <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI] (Hrsg.) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Abgerufen am 27.11.2018 von <https://www.dimdi.de/dynamic/downloads/klassifikationen/icf/icfbp2005.zip>
- Dost, J. (2014). *Arbeit, Führung und Gesundheit. Entwicklung, Überprüfung und Anwendung eines Acht-Faktoren-Modells gesunder Führung*. Lohmar: Josef Eul Verlag.
- Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz [BTHG]) i. d. F. vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I S. 3234) zuletzt geändert durch Art. 27 G vom 17. Juli 2017 (BGBl. I S. 2541, 2571).
- Groß, P. (2017). *Personenorientierte Behindertenhilfe. Individuelle Hilfen zum Wohnen für erwachsene Mitbürger mit geistiger Behinderung*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Hossiep, R. & Wottawa, H. (1993). Diagnostik. In A. Schorr (Hrsg.), *Handwörterbuch der angewandten Psychologie. Die angewandte Psychologie in Schlüsselbegriffen* (S. 131-136). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH, transfer – Unternehmen für soziale Innovation (2018). *Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Rechtliche Wirkungen im Fall der Umsetzung von Artikel 25a §99 BTHG (ab 2023) auf den leistungsberechtigten Personenkreis der Eingliederungshilfe (Forschungsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, 517)*. Abgerufen am 06.06.2019 von <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-517-rechtliche-wirkungen-auf-leistungsberechtigten-personenkreis-der-eingliederungshilfe.pdf>
- Kobi, E. E. (1977). Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik: eine schematische Gegenüberstellung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 46 (2), 115-123.
- L'équipe MDPH.fr (2011a). *Qu'est ce qu'une MDPH?* Abgerufen am 12.05.2019 von http://www.mdpf.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=109:quest-ce-quune-mdpf-&catid=50&Itemid=80
- L'équipe MDPH.fr (2011b). *Le Fonctionnement des MDPH*. Abgerufen am 12.05.2019 von http://www.mdpf.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=119:le-fonctionnement-des-mdpf&catid=50&Itemid=85
- Luthe, E.-W. (2017). Der neue Behinderungsbegriff des Bundesteilhabegesetzes (§2 Abs. 1 SGB IX). *Behindertenrecht*, 3 & 4, 53-58/77-82.
- Nicklas-Faust, J. & Axmann, J. (2016). Bundesteilhabegesetz: Referentenentwurf liegt endlich vor. *Rechtsdienst der Lebenshilfe*, 2, 55-58.

- Rasch, E. (2016). Gesetzentwurf zum Bundesteilhabegesetz – Hauptkritikpunkte bleiben bestehen. *Rechtsdienst der Lebenshilfe*, 3, 113-115.
- Schmachtenberg, R. (2016). *Das Bundesteilhabegesetz. Weiterentwicklung des Teilhaberechts – Reform der Eingliederungshilfe*. Abgerufen am 22.04.2019 von http://www.vbg.de/SharedDocs/Medien-Center/DE/Faltblatt/Versicherungsschutz_Leistung/Fachtagung_Teilhabe_Vortrag_dr_schmachtenberg.pdf
- Schröder, H. & Harand, J. (2018). *Endbericht zur Machbarkeitsstudie für das Forschungsvorhaben „Wirkungsprognose nach Artikel 25 Absatz 2 BTHG“ (Forschungsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, 516)*. Abgerufen am 09.05.2019 von <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-516-endbericht-machbarkeitsstudie-fuer-forschungsvorhaben-wirkungsprognose.pdf>
- Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (SGB IX) i.d.F. vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I, S. 3234) zuletzt geändert durch Art. 6 G vom 28. November 2018 (BGBl. I, S. 2016; 2022).
- Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (SGB IX-alt) i.d.F. vom 19. Juni 2001 (BGBl. I, S. 1046, 1047) zuletzt geändert durch Art. 452 VO vom 31. August 2015 (BGBl. I, S. 1474; 1541).
- Sozialgesetzbuch Elftes Buch – Soziale Pflegeversicherung (SGB XI) i.d.F. vom 26. Mai 1994 (BGBl. I S. 1014; 1015) zuletzt geändert durch Art. 1 G vom 17. Dezember 2018 (BGBl. I, S. 2587).
- Sozialgesetzbuch Zwölftes Buch – Sozialhilfe (SGB XII) i.d.F. vom 27. Dezember 2003 (BGBl. I, S. 3022-3023) zuletzt geändert durch Art. 2 G vom 10. Juli 2018 (BGBl. I, S. 1117).
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK]) i.d.F. vom 13. Dezember 2006 (BGBl. 2008 II, S. 1419- 1420), ratifiziert am 24. Februar 2009.
- Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz (2019). *Übersicht der Ausführungsgesetze*. Abgerufen am 09.05.2019 unter <https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/gesetz/umsetzung-laender/>
- Verordnung nach §60 des Zwölften Buches Sozialgesetzbuch (Eingliederungshilfe-Verordnung [EinglHVO]) i.d.F. vom 1. Februar 1975 (BGBl. I S. 433), zuletzt geändert durch Art. 21 G vom 23. Dezember 2016 (BGBl. I, S. 3234).
- Welke, A. (2018). BTHG & Co. – Neustart der Diskussion: Wer ist ab 2023 leistungsberechtigt in der Eingliederungshilfe? Der Abschlussbericht zu den rechtlichen Wirkungen von Artikel 25a, §99 des Bundesteilhabegesetzes (ab 2023). *Rechtsdienst der Lebenshilfe*, 4, 167-168.
- Welti, F. (2014). 17. Bedarfsfeststellung. In O. Deinert & F. Weti (Hrsg.), *Behindertenrecht. Arbeits- und Sozialrecht* | Öffentliches Recht | Zivilrecht (S. 96-104). Baden-Baden: Nomos.

Markus Dederich

Vulnerabilität, Exklusion und Ethik. Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas

Hintergrund: Vulnerabilität als Thema der (Sonder-)Pädagogik

In den letzten Jahren wird zunehmend die Bedeutung der Vulnerabilität, zunächst einmal ganz allgemein verstanden als Verwundbarkeit oder Verletzbarkeit, für die politische Philosophie, die Soziologie und die Erziehungswissenschaften erkannt. Auch in der Heil- und Sonderpädagogik spielt das Konzept seit den späten 1990er Jahren eine wichtige Rolle. Die Hinwendung zur Vulnerabilität in pädagogischen Kontexten ist insofern bemerkenswert, als sie in einem gewissen Gegensatz zu einer dominierenden Forschungsperspektive und Ausrichtung der Praxis steht, nämlich der deutlichen Fokussierung auf Ressourcen, Stärken, Kompetenzen usw. Hinter dieser Ausrichtung steht eine (häufig implizit bleibende) Theorie des Subjekts, die Merkmale wie Selbstbestimmungsfähigkeit, Eigenverantwortung, Souveränität, Resilienz usw. als maßgebliche Eigenschaften herausstellt. Dies spiegelt sich in der Dominanz empowerment- und ressourcenorientierter Ansätze in der pädagogischen Praxis. Den Menschen hingegen zumindest auch als verletzbares Wesen zu betrachten, würdigt Phänomene wie Zerbrechlichkeit, Unsicherheit, Abhängigkeit, Verwundbarkeit und Endlichkeit. Durch eine solche Veränderung oder Erweiterung der Perspektive wird das Bild der menschlichen Situation und Erfahrung um einen wichtigen Aspekt erweitert und damit neu justiert. Ein erster, in diese Richtung weisender Versuch ist die Studie von Burghardt, Dederich, Dziabel, Höhne, Lohwasser, Stöhr & Zirfas (2017), die Vulnerabilität als anthropologisch konturierten Grundbegriff der Erziehungswissenschaft auszuweisen versucht.

Es dürfte nicht überraschen, dass der Begriff der Vulnerabilität in den verschiedenen wissenschaftlichen Feldern, in denen er in die Theoriebildung aufgenommen und zur Analyse konkreter empirischer Sachverhalte herangezogen wird, keineswegs einheitlich gefasst wird. Trotz aller Unterschiede in den Begriffsverständnissen und Verwendungsweisen lässt sich der Begriff Bürkner zufolge allgemein und fachübergreifend wie folgt definieren:

„Unter ‚Vulnerabilität‘ wird die Verletzlichkeit oder Verletzbarkeit einer Person, einer sozialen Gruppe, eines Gegenstandes oder eines Systems angesichts bestehender Gefährdungen, Risiken, Krisen, Stress, Schocks oder bereits eingetretener schädigender

Ereignisse verstanden. Die Verletzung oder Schädigung bedeutet in der Regel, dass wichtige Funktionen eingeschränkt oder nicht mehr vorhanden sind. Eine wesentliche Bedingung der Vulnerabilität besteht in unzureichenden Bewältigungskapazitäten der Individuen, Gruppen oder Systeme“ (Bürkner, 2010, S. 24).

In der Heil- und Sonderpädagogik wurde die Vulnerabilität bisher vorwiegend als medizinisch und psychologisch konturierte Kategorie im Kontext der sich u.a. mit Risiko- und Schutzfaktoren beschäftigenden Resilienzforschung rezipiert. Sie gilt in Hinblick auf die Erklärung der Genese von Beeinträchtigungen des Lernens oder Verhaltens, die Analyse von prekären Entwicklungsverläufen sowie die Konzeptionierung pädagogisch-therapeutischer Interventionen als besonders relevant. Gemäß der bereits erwähnten Dominanz einer an Stärken oder Ressourcen orientierten Förderung stehen in der Praxis die Arbeit mit protektiven Faktoren und die Ausbildung von Widerstandsfähigkeit im Vordergrund. Entsprechend schreiben Opp, Fingerle und Freytag: „1. Welche Stärken und Kompetenzen helfen den Kindern [und Erwachsenen, Anm. d. Verf.] am besten, die Risikolagen ihrer Entwicklung zu bewältigen? 2. Wie können wir durch pädagogische und heilpädagogische Maßnahmen diese Widerstandskräfte stärken?“ (1999, S. 9).

Vulnerabilität wird in diesem Forschungs- und Praxiskontext als Disposition oder individuelles Risiko verstanden, nämlich als „erhöhte Empfindlichkeit oder Bereitschaft, psychische Erkrankungen zu entwickeln“ (Fingerle, 2000, S. 287). Demgegenüber bezeichnet Resilienz die Fähigkeit zur erfolgreichen Anpassung, positiven Funktionsfähigkeit oder Kompetenz bei gleichzeitig vorliegendem hohem Risikostatus, chronischer Belastung oder schwerwiegender oder lang andauernder Traumatisierung. Resilienz bezieht sich mit anderen Worten „auf den Prozess einer erfolgreichen Adaptation trotz widriger Entwicklungsbedingungen bzw. auf die Kapazität hierfür“ (Julius & Goetze, 2000, S. 294). Die Resilienzforschung konzipiert Vulnerabilität und Resilienz als relationale Konstrukte, die sich, so Julius und Goetze, „als entgegengesetzte Pole eines Kontinuums begreifen“ (ebd.) lassen.

Weniger individuumszentrierte bzw. auf den sozialen Nahbereich fokussierte, sondern stärker sozial- und kulturwissenschaftlich ausgerichtete Zugänge zur Vulnerabilität wurden bisher nur vereinzelt vorgelegt (vgl. Burghardt et al., 2017). In Abgrenzung von individuumszentrierten Konzeptionen soll nachfolgend in Anlehnung an Überlegungen von Judith Butler und Emmanuel Levinas ein ganz anders konturierter Zugang zur Vulnerabilität dargelegt und dessen Relevanz für das Thema „Behinderung“ skizziert werden. Dieser Zugang unterscheidet sich von anderen aufgrund seiner Berücksichtigung des Körpers, seines explizit politischen Zuschnitts, des ihm zugrundeliegenden Subjektverständnisses und einer ethischen Konturierung, die keinen normativen Zusatz zum Konzept bildet, son-

dern ein zentrales und in gewisser Hinsicht fundierendes Element der Konzeption insgesamt ist.

Dabei geht es nach einer knappen Skizze der Grundlagen von Butlers relational angelegtem Konzept um die Frage, wie sich spezifische Vulnerabilitäten auf Prozesse der Anerkennung sowie die Herstellung von Zugehörigkeit und Ausschluss auswirken. In einem weiteren Schritt wird unter Bezugnahme auf Levinas der Frage nachgegangen, ob und wie eine nichtexklusive Ethik auf der Grundlage eines gleichermaßen anthropologisch wie sozialtheoretisch ansetzenden Verständnisses von Vulnerabilität konzipiert werden kann.

Judith Butlers relationale Konzeption von Vulnerabilität

Butler spricht in verschiedenen Texten von einer Verletzbarkeit (das ist der in den deutschen Übersetzungen ihrer Schriften bevorzugte Begriff), die mit dem Menschsein selbst gegeben ist. Als universales Merkmal des Menschseins handelt es sich offensichtlich um eine anthropologische Figur in Butlers Denken, auch wenn sie diesen Begriff nicht verwendet und für ihr Denken als unangemessen zurückweisen würde. In ihrem Buch „Gefährdetes Leben“ (2005), in dem sie über die nach dem 11. September 2001 eingetretene politische Situation nachdenkt, spricht sie von einer „allgemeinen menschlichen Verletzbarkeit [...], die mit dem Leben selbst entsteht“ (S. 48). Menschsein heißt demnach (neben anderen Dingen), verletzbar zu sein. Da das Leben selbst verletzbar und gefährdet ist, „gibt es überhaupt kein Leben ohne Bedürfnis nach Zuflucht und Nahrung, kein Leben ohne Abhängigkeit von umfassenderen Netzwerken der Vergemeinschaftung und Arbeit, kein Leben jenseits von Verletzlichkeit und Sterblichkeit“ (Butler, 2010, S. 31).

Zugleich aber sind einerseits die konkreten Risiken von Menschen, verletzt zu werden, andererseits ihre tatsächlich erlittenen Verletzungen das Ergebnis ihrer Interaktionserfahrungen mit anderen Menschen, ihrer faktisch gegebenen sozio-ökonomischen und politischen Lebensumstände, ihres sozialen Status usw. Die Erfahrungen der Entwürdigung durch extreme Armut oder der Missachtung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer verfolgten Minderheit sind Beispiele für solche kontextbedingten Verletzungen. Insofern kann Butlers Konzept der Verletzbarkeit als relational angelegtes Zwei-Ebenen-Modell bezeichnet werden: Neben der anthropologisch bedingten und damit universalen Verletzbarkeit, die alle Menschen gemeinsam haben, gibt es eine spezifische und soziale ungleich verteilte Verletzbarkeit, die aus der konkreten sozialen Situiertheit von Menschen und mit ihr einhergehender politisch hergestellter Prekarität resultiert. Butler formuliert bündig:

„Der Begriff der Prekarität bezeichnet jenen politisch bedingten Zustand, in dem ganz bestimmte Bevölkerungsgruppen aus sozialen und wirtschaftlichen Unterstützungssystemen herausfallen [oder von vorne herein nicht in sie aufgenommen werden, Anm. d. Verf.] und dem Risiko der Verletzung, der Gewalt und des Todes ausgesetzt werden“ (Butler, 2010, S. 32).

Die ungleiche Verteilung ist der Effekt bestimmter Machtregimes, die beispielsweise dazu führen, dass manche Gruppen den Folgen neoliberaler Politik, der Armut oder polizeilicher Gewalt stärker ausgesetzt sind als andere. In Hinblick auf diese zweite Ebene zeigt Butler, dass die Verletzbarkeit in ein soziales und politisches Feld diskursiver und nichtdiskursiver Praktiken und mit ihnen verbundener Wahrheitsregimes eingelassen ist, ohne die sie nicht angemessen gefasst werden kann. Dies hängt, wie ich weiter unten noch erläutern werde, damit zusammen, dass weder alle prekären Existenzen als gleichermaßen prekär noch alle Risiken, verletzt zu werden, in einem gegebenen gesellschaftlichen und politischen Kontext gleichermaßen anerkannt werden. Um das an einem schlichten Beispiel zu erläutern: In vielen Ländern der Welt beobachten wir gegenwärtig ein Wiedererstarken autoritärer und bestimmte Freiheitsrechte einschränkender politischer Regime. Dies bringt für Journalisten ein erhebliches, häufig auch persönliches Risiko mit sich, regimekritisch zu berichten. Jedoch ist diese Form politisch hergestellter Verletzbarkeit einer Berufsgruppe in den jeweiligen Ländern nicht anerkannt; vielmehr sehen sich die Journalisten regelmäßig dem Vorwurf ausgesetzt, staatsfeindlich zu agieren oder den Terrorismus zu unterstützen.

Butler bedient sich bei ihrer Untersuchung der Verletzbarkeit eines dekonstruktiven Verfahrens. Dekonstruktion bedeutet bei Butler in Anlehnung an Jacques Derrida zu untersuchen, was die Voraussetzungen dafür sind, dass Wörter wie beispielsweise ‚Körper‘, ‚Geschlecht‘ oder ‚Identität‘ auf eine bestimmte Weise verstanden und verwendet werden und wie solche Wörter das, was sie bezeichnen, durch die Bezeichnung hervorbringen. Das dekonstruktive Verfahren beansprucht zu zeigen, dass Bezeichnungspraktiken in Diskurse über die bezeichneten Gegenstände eingebettet und Teil eines in gewisser Weise alles durchdringenden und unentrinnbaren Machtgeschehens sind. Die Bezeichnungspraktiken und die Diskurse, in die sie eingebettet sind, sind maßgeblich dafür, wie die bezeichneten Gegenstände aufgefasst und als was sie repräsentiert werden. Dieses Machtgeschehen ist, wie Foucault gezeigt hat, u.a. in wissenschaftlichen, politischen, rechtlichen und anderen Diskursen am Werk. Es bestimmt auf selektive und exklusive Weise, über was auf welche Weise mit welchen Begriffen überhaupt gesprochen werden kann und welche Aussagen als wahrheitsfähig gelten und welche nicht (vgl. Foucault, 1991).

Mit einem solchen machttheoretisch sensiblen Dekonstruktionsverfahren versucht Butler zu zeigen, wie das, was als präexistenter und universell gegebener

Gegenstand unseres Wissens erscheint, z.B. der ‚Körper‘ oder das ‚Geschlecht‘, überhaupt erst in einem historischen, gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Bedingungsfeld hervorgebracht wird. Es wird sichtbar gemacht, wie historisch kontingente Gegenstände in Natur und damit in scheinbar gesellschafts- und kulturunabhängige Entitäten verwandelt werden (vgl. Bublitz, 2002, S. 44). Die Dekonstruktion ist so verstanden ein antimetaphysisches und antiessentialistisches Verfahren, das zu zeigen versucht, dass es keine von soziokulturellen und historischen Kontexten unabhängige oder ihnen vorgängige innere Wahrheit der Dinge gibt.

Butlers Version der Dekonstruktion dient aber nicht nur der Überwindung eines aus ihrer Sicht überkommenen Denkens, sondern ist auch eine in gewisser Weise sprach-politische Strategie. Neben der Untersuchung der gesellschaftlichen und politischen Herstellung von Verletzbarkeit und Prekarität geht es ihr nämlich auch darum zu reflektieren, wie die Erlangung höherer Freiheitsgrade für unterdrückte und marginalisierte Gruppen möglich ist. Nach Butlers Überzeugung geht eine solche Veränderung notwendig mit einer Veränderung von Bezeichnungspraktiken einher. Eine solche Veränderung ist aber nur möglich, weil die zwangsläufig selektiven und exklusiven Bedeutungen von Wörtern stets über sich hinausweisen. Die politische Strategie besteht darin, die Bedeutung von Wörtern offenzuhalten und ihre politische Wirkungsmacht zu verschieben, indem die Rahmen oder Kontexte der Begriffsverwendung verschoben werden. Ziel einer solchen Bedeutungsverschiebung ist die „Resignifikation“, durch die Bezeichnungen aus spezifischen politischen Umklammerungen herausgelöst werden und sich emanzipatorische Wirkungen entfalten können (vgl. Butler, 2001; 2006). Auch hierauf komme ich weiter unten noch einmal zurück.

Worin besteht nun die Wirkungsmacht von Bezeichnungspraktiken und wie ist sie mit Butlers relationaler Konzeption von Verletzbarkeit verbunden? Bestimmte Formen von Bezeichnungen, nämlich solche, durch die Menschen als spezifischer Jemand von anderen adressiert, oder, wie Butler manchmal auch sagt, angerufen werden, sind in hohem Maße verletzungsmächtig. Adressierung oder Anrufung meint nicht nur, dass Individuen durch Blicke, an sie gerichtete Worte oder auf sie einwirkende soziale Praktiken in soziale Prozesse oder Strukturen einbezogen und zum Gegenstand von Kommunikation werden. Jemanden im performativen Sinn von körperlichen und sprachlichen bzw. symbolischen Handlungen zu adressieren meint auch, diesen Jemand *als* einen spezifischen Jemand (z.B. als Frau, Schwulen, Flüchtling oder Krüppel) hervorzubringen. Solche Adressierungen sind performativ, weil sie sozial und politisch folgenreiche Handlungen sind: sie bewirken das, was Butler in Anschluss an Michel Foucault (vgl. Foucault, 1977) „Subjektivierung“ nennt. Mit dieser Bezeichnung wird die Entstehung von Subjektivität als prozesshafter und machtförmiger Akt der Herstellung gekennzeichnet. Butler

zufolge ist das Subjekt eine „in Formierung begriffene Struktur“ (2001, S. 15). Es ist „geschichtlich und wandelbar“ (Butler, 2003, S. 124).

Damit wird deutlich, dass Anrufungs- oder Adressierungspraktiken weder sozial noch ethisch neutral sind. Sie bringen Individuen als soziale Personen hervor, weisen ihnen einen sozialen Wert oder auch Unwert zu und beeinflussen in hohem Maße, als wer oder was sich die so Angerufenen oder Adressierten selbst sehen. Kurz gesagt sind Anrufungen oder Adressierungen Akte, durch die jemand eine bestimmte soziale Existenz erlangt und als eine solche soziale Existenz anerkannt wird, und damit konstituieren sie Identitäten. „Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/ subjektiviert zu werden oder einen Prozess der ‚Subjektivation‘ [...] durchlaufen zu haben“ (Butler, 2001, S. 15f.). In ihrem 1997 publizierten Buch über die Hassrede, in dem sie eine politische Theorie der Performativität von Sprache entwickelt, schreibt Butler: „Von einer gesellschaftlichen Anrufung angerufen oder angesprochen zu werden heißt, zugleich diskursiv und gesellschaftlich konstituiert zu werden“ (2006, S. 240).

Nach all dem ist Verletzbarkeit bei Butler untrennbar von ihrer politischen Konzeption des Subjekts, dessen Konstitution im Wesentlichen durch gleichermaßen unterwerfende, identitätsbildende und gewisse Handlungsspielräume eröffnende Anrufungen oder Adressierungen erfolgt. In der Terminologie ihrer Schrift „Kritik der ethischen Gewalt“ (2003) formuliert, ist Subjektivation ein Effekt von Praktiken der Anerkennung. Anerkennung ist ein normativ unterfüttertes soziales Geschehen, das die Macht hat, „mich als anerkanntes Subjekt einzusetzen oder auch auszusetzen“ (ebd., S. 33f.). Wie Butler zeigt, bezieht sich die Anerkennung auch auf die Verletzbarkeit, denn diese muss, um sozial bedeutsam zu werden und ethisch und politisch Berücksichtigung zu finden, auch anerkannt werden. Einerseits findet sich das Subjekt also als verletzbares in der Welt vor, andererseits ist diese Verletzbarkeit nicht per se bedeutsam, sondern muss wahrgenommen und anerkannt werden. Verletzbarkeit findet demnach nicht von allein und voraussetzungsfrei Anerkennung. Vielmehr wird die Anerkennung davon abhängig gemacht, *wer* unter *welchen Umständen* als verletzbar angesehen wird. Ganz allgemein gilt, dass nur derjenige oder diejenige Anerkennung erfährt, der oder die bestimmten Kriterien der Anerkennbarkeit genügt. „Diese Kategorien, Konventionen und Normen, die ein Subjekt zum möglichen Subjekt der Anerkennung machen und überhaupt erst Anerkennung herstellen, liegen dem Akt der Anerkennung selbst voraus und ermöglichen ihn allererst“ (Butler, 2010, S. 13). Analoges gilt für die Verletzbarkeit: „Eine Verletzbarkeit muss wahrgenommen und anerkannt werden, um in einer ethischen Begegnung eine Rolle zu spielen, und es gibt keine Garantie, dass dies geschehen wird“ (Butler, 2005, S. 60). Als verletzbar wird demnach nur anerkannt, wer allgemein anerkannte Kriterien der Verletzbarkeit erfüllt, und das wiederum bedeutet, dass die Anerkennung von Verletzbarkeit vorenthalten werden kann.

Diese Überlegungen Butlers zeigen, dass sie sich deutlich von normativen Theorien der Anerkennung, etwa derjenigen Axel Honneths (2003), abgrenzt. Bei Honneth ist Anerkennung, in welcher der drei ihm konzeptualisierten Spielarten sie auch erfolgt, ein ethisches Gut: etwas, was von den Subjekten gewollt wird, wonach sie begehren, und etwas, was von den Anderen gesollt wird. Sie ist ein Akt der Bestätigung des intrinsischen Eigenwerts der anzuerkennenden Subjekte. Butler (2003) hingegen löst die Anerkennung aus diesem positiv-normativen Rahmen und konzipiert sie als maßgeblichen Mechanismus der gesellschaftlichen Herstellung von spezifischen Subjekten bzw. Subjektpositionen. Weil die Anerkennung von Verletzbarkeit vorenthalten werden kann, muss sie behauptet und ethisch bekräftigt werden. Hierzu ein längeres Zitat von Butler:

„Wir vollziehen die Anerkennung der Verletzbarkeit, indem wir die Behauptung aufstellen [, dass jemand, z.B. ein Kleinkind, verletzlich ist, Anm. d. Verf.]. Und das ist sicherlich ein sehr guter ethischer Grund, die Behauptung aufzustellen. Wir stellen die Behauptung jedoch genau deshalb auf, weil sie nicht selbstverständlich ist, genau deshalb, weil sie nicht in jedem Fall gewürdigt wird. Verletzlichkeit nimmt in dem Augenblick, in dem sie anerkannt wird, eine andere Bedeutung an, und Anerkennung besitzt die Macht, die Verletzbarkeit wiederherzustellen“ (Butler, 2005, S. 61).

Mit dieser Denkfigur nimmt Butler die Verletzbarkeit selbst in den Blick und zeigt, dass sie nicht allein einen gefährdeten sozialen Status oder eine prekäre Existenz von Subjekten oder Gruppen anzeigt, sondern selbst als prekär rekonstruiert werden muss: Die Markierung von Individuen oder Gruppen als besonders verletzlich läuft Gefahr, genau das hervorzuheben und zu verfestigen, was durch die Markierung politisch eigentlich überwunden werden soll, nämlich ein als nicht gerechtfertigt angesehenes sozialer Status bzw. eine prekäre soziale Existenz.

Verletzbarkeit, ethische Gewalt und Verantwortung

Die im vorangehenden Abschnitt knapp rekonstruierten Gedanken Butlers zur Verletzbarkeit werden in einer Reihe von Schriften in explizit ethischer Hinsicht aufgenommen und weiterentwickelt. In ihrer 2002 gehaltenen Frankfurter Adorno-Vorlesung „Kritik der ethischen Gewalt“ setzt sie bei der Kantischen Frage „Was soll ich tun?“ an, löst sie aber aus ihrem transzendentalphilosophischen Rahmen. Sie untersucht die Voraussetzungen dafür, dass sich ein Ich diese Frage überhaupt stellen kann, indem sie auf ihre bereits angedeutete politische Konzeption des Subjekts zurückgreift. Nicht ein souveränes und sich selbst transparentes Subjekt sieht sich mit dieser Frage konfrontiert, sondern ein „fragiles und fehlbares Subjekt der Ethik“ (Butler, 2003, S. 10). Butlers Zugang impliziert eine Kritik am auf Kant zurückgehenden Konzept der moralischen Autonomie, sofern diese ein

souveränes, sich selbst transparentes Subjekt voraussetzt. Ein solches Subjekt kann es nach Butler nicht geben, eben weil es sich vorgängigen Beziehungs- und Adressierungserfahrungen verdankt, die ihrerseits in ein komplexes und oftmals subtiles Geflecht von Normen, Wahrheitsregimes und Machtwirkungen eingebettet sind. Anders gesagt: Der Konstitution des moralischen Subjekts ist eine Verflechtung des Individuums mit anderen Menschen und der sozialen Welt vorgängig, die die reflexiv niemals völlig einholbare Voraussetzung für das Wahrnehmen, Denken und Handeln des Subjekts bildet. Wie Butler in verschiedenen Schriften immer wieder betont, ist unser Leben von Anfang an mit Anderen verflochten. Diese Anderen sind nicht einfach da, sondern wir sind ihnen regelrecht ausgeliefert. Aus den Berührungen und Blicken der Anderen, der Weise, wie und als was sie uns ansprechen, geht schließlich ein ‚Ich‘ hervor, das das, was zuvor an es herangetragen, in ihm gesehen, in es hineingelegt oder ihm auferlegt wurde, niemals vollständig entziffern und ganz verstehen kann. Vielmehr wird dieses aus der Verflechtung mit den Anderen hervorgehende ‚Ich‘ für sich selbst zumindest „zum Teil überwältigend und unlesbar, rätselhaft und prägend bleiben“ (Butler, 2003, S. 85). Zugleich entsteht ein ‚Ich‘, das schließlich einen Willen zur Souveränität ausbildet und sein Ausgesetzt- oder Ausgeliefertsein abstreifen will. Jedoch kommt es, so Butler, niemals ganz über die „Primärerfahrung des Ausgeliefertseins“ (ebd., S. 86) hinweg.

Nun ist dieses Ausgesetzt- oder Ausgeliefertsein an den Anderen, das sich meiner vollständigen Kontrolle entzieht, einerseits die maßgebliche Quelle der Verletzbarkeit, andererseits aber auch der unauflösbaren moralischen Verbundenheit mit dem Anderen und damit der Ursprung der Verantwortung für diesen Anderen. Butlers Verständnis von moralischer Verantwortung ist daher untrennbar von ihrer strikt relational angelegten Konzeption des Subjekts. Das Ausgeliefertsein an den Anderen, Verletzbarkeit und Verantwortung sind unentwirrbar miteinander verstrickt und genau dem verdankt sich das (ethische) Subjekt.

In Hinblick auf die subjekttheoretischen Voraussetzungen der Ethik spricht Butler, wie bereits erwähnt, von einem fragilen und fehlbaren Subjekt (vgl. Butler, 2003, S. 10), das aufgrund der Unmöglichkeit, sich selbst ganz durchsichtig zu werden, „niemals vollständig erklären kann, weshalb es so und nicht anders gehandelt hat“ (ebd.). „Ethische Gewalt“ entsteht, wenn ethische Systeme dem Subjekt auf überfordernde Weise eine Selbsttransparenz, eine „uneingeschränkte Selbsterkenntnis“ (ebd.) abverlangen, weil sie dies zur Voraussetzung dafür erklären, eine moralische Person zu sein. Damit gehen sie am Menschen in seiner Fehlbarkeit und an der gesellschaftlichen Konstitution des (moralischen) Subjekts vorbei. Demgegenüber gilt es, die Begrenztheit, ja die Bruchstückhaftigkeit der menschlichen Selbsterkenntnis ebenso anzuerkennen wie die Tatsache, dass uns „im Großen und Ganzen die Quellen unseres Denkens verborgen bleiben“ (Butler, 2003, S. 11). Wenn dies zutrifft, folgt daraus,

„dass die Hinnahme der Begrenzungen, die das Menschliche definieren, Teil jeder Erklärung moralischer Verantwortlichkeit sein muss. Leugnen wir unsere Beschränkungen, so verleugnen wir, was an uns menschlich ist. [...] Wie sowohl Adorno als auch Foucault verdeutlichen, muss man nicht souverän sein, um moralisch zu handeln; vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund entfaltet Butler den Gedanken, dass die Ethik auch unter den von ihr skizzierten Voraussetzungen keineswegs obsolet ist. Sie möchte zeigen,

„wie eine Theorie der Subjektformierung, die die Grenzen der Selbsterkenntnis anerkennt, doch im Dienste einer ethischen Konzeption und sogar im Dienst einer Konzeption der Verantwortung stehen kann. Wenn das Subjekt sich selbst undurchsichtig ist, heißt es noch lange nicht, dass es tun kann, was es will, oder seine verbindliche Beziehung zu anderen ignorieren“ (ebd., S. 29).

In Anschluss an Emmanuel Levinas legt Butler im weiteren Verlauf ihrer Reflexion ein Verständnis von Verantwortung dar, das nicht an die Selbsttransparenz des Subjektes gebunden ist bzw. diese zur Voraussetzung hat. Zugleich würdigt sie das, was Levinas als radikale Andersheit des Anderen bezeichnet. Radikale Andersheit bedeutet bei Levinas, dass der andere Mensch sich in ethischer Hinsicht einer eindeutigen Identifikation entzieht: Er ist nicht einfach ein anderes Ich, das in meinem Wissen um ihn aufgeht. Vielmehr steht er außerhalb meines Wissens und entzieht sich einer identifizierenden Aneignung durch das Ich. Levinas schreibt: Über den Anderen „vermag mein Vermögen nichts. Eine wesentliche Seite an ihm entkommt meinem Zugriff, selbst wenn ich über ihn verfüge. Er ist nicht ganz an meinem Ort“ (Levinas, 2008, S. 44). Radikale Andersheit ist etwas „das immer über das Denken hinausgeht“ (ebd., S. 26). Der Andere ist, wie es in dem bekannten Buchtitel heißt, „jenseits des Seins“ (Levinas, 2011). Zugleich implizieren die Gegenwart des Anderen und seine Nähe einen nicht tilgbaren und nicht abweisbaren Appell an mich – seine Gegenwart fordert eine Antwort heraus. Das Angesprochen- und Affiziertwerden durch den Anderen verlangt mir eine Antwort ab. Der Anruf oder Appell meint mich, und weil er mich meint, mich erreicht und mich betrifft, bevor ich überhaupt entscheiden kann, wie ich mich zu ihm verhalten soll, ist er unabweisbar. Unabweisbar heißt, dass er weder zurückgewiesen, noch auf andere Personen verschoben, noch durch die Einbindung in den Rahmen eines wechselseitig verbindlichen Vertrags, in ein ökonomisch ausbalanciertes Geben und Nehmen überführt werden kann. Die Differenz von Appell oder Anspruch einerseits und abverlangter Antwort andererseits verweisen auf eine nicht aufhebbare Asymmetrie des Verhältnisses von Ich und Anderem. Die Asymmetrie impliziert, dass das „Ich [...] immer ein Mehr an Verantwortlichkeit als alle anderen“ (Levinas, 1992, S. 76) hat. An anderer Stelle schreibt

Levinas: „Der einzige absolute Wert, den es gibt, ist die Fähigkeit des Menschen, dem Anderen den Vorrang vor sich selbst zu lassen“ (Levinas, 1995, S. 139).

Nun betont Levinas (und dies macht seine Philosophie für Butler attraktiv), dass nicht ein quasi schon existentes Subjekt den Appell des Anderen empfängt und autonom darauf antwortet. Vielmehr verdankt sich das Subjekt dem In-die-Verantwortung-genommen-werden durch den Anderen. Die Nötigung, auf den nicht rückgängig zu machenden und unabweisbaren Appell des Anderen zu antworten, macht das Ich zu einem ethischen Subjekt. Das bedeutet: Subjektivität und ethische Verpflichtung gegenüber dem Anderen sind bei Levinas untrennbar miteinander gekoppelt. In diesem Sinn schreibt er: „Die Subjektivität ist nicht ein Für-sich; sie ist [...] ursprünglich ein Für-einen-Anderen“ (Levinas, 1992, S. 73). Pointiert formuliert: Weil Verantwortung die grundlegende Struktur der Subjektivität ist, ist Subjektivität ethisch.

Im Zusammenhang mit den Ausführungen von Levinas zum Appell oder Anspruch des Anderen spielt das, was Levinas das Antlitz oder das Gesicht nennt, eine zentrale Rolle. In Levinas Texten nimmt das Wort ‚Antlitz‘ verschiedene Bedeutungen an: Es ist ein Ausdruck für die gleichzeitige Nähe des Anderen und seinen Widerstand gegen die Aneignung durch ein objektivierendes Wissen; von ihm geht der ethische Appell aus; und in ihm artikuliert sich die Schutzlosigkeit, die Nacktheit, die Verletzbarkeit des menschlichen Lebens. Mit Blick auf die Verletzbarkeit schreibt Butler: „Auf das Gesicht zu reagieren, seine Bedeutung zu verstehen heißt, wach zu sein für das, was an einem anderen Leben gefährdet ist, oder vielmehr wach zu sein für die Gefährdetheit des Lebens an sich“ (Butler, 2005, S. 160).

Dabei ist zu betonen, dass die Nähe zum Anderen, der von seinem Antlitz ausgehende Appell und das sich in ihm zeigende Menschliche dem Ich nicht thematisch, also als objektivierte Gegenstände oder Sachverhalte zu Bewusstsein kommen müssen. Vielmehr setzt mit dem Thematischerwerden des Anderen bereits seine Aneignung an. Demgegenüber betont Levinas, dass nicht das Vermögen des Menschen, die Dinge begrifflich zu erfassen und als Wissen anzueignen, sein Bewusstsein menschlich machen. Vielmehr liegt die „Menschlichkeit des Bewusstseins [...] in seiner Passivität, in der Empfänglichkeit, in der Verpflichtung gegenüber dem Anderen: Der Erste ist der Andere, und damit ist die Frage meines souveränen Bewusstseins nicht mehr die vorrangige Frage“ (Levinas, 1995, S. 142f.).

Der Ursprung der Moral liegt in einer Schicht noch vor oder jenseits der Reflexion eines souveränen Subjekts, seiner Sprache und seiner bewussten Entscheidungen. Vielmehr beginnt sie anderswo, nämlich mit dem Vernehmen des Appells des anderen Menschen. Das vom Vernehmen des Anspruchs ausgehende Antwortereignis ist keinen „binären Codes wie wahr oder falsch, richtig oder unrichtig unterworfen [...]. Es lässt sich somit weder moralisieren noch legalisieren“ (Wal-

denfels, 2006, S. 44f.). Mit dem Antworten auf den Appell eröffnet sich „ein Weg, der längst anderswo begonnen hat“ (ebd., S. 49).

Die Antwort, die mir abverlangt wird, erfolgt gegenüber dem Anspruch, der an mich gerichtet wird, immer nachträglich. Auch wenn ich frei bin, bezüglich des Was oder Wie der Antwort zu entscheiden – die Tatsache, dass mir eine Antwort abverlangt wird, steht nicht in meiner Wahl. In die Verantwortung gerufen zu werden, basiert nicht auf einer freien Willensentscheidung. Hier liegt die bereits angesprochene Asymmetrie des ethischen Verhältnisses zwischen Ich und Anderem begründet (vgl. Levinas, 2011, S. 219ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen von Levinas schreibt Butler, das nicht frei gewählte Ausgesetztsein an den Anderen sei „das Zeichen einer Verletzlichkeit und einer Verpflichtetseins, die wir nicht durch einen Willensakt loswerden können“ (Butler, 2003, S. 100). Hier schließt sie die Frage nach einer Ethik an, die ihren Ursprung nicht in einer ahistorisch gedachten, sich selbst transparenten und selbstbestimmten Vernunft hat – und damit einer Vernunft, die sich über all ihre Motive im Klaren ist. Butler zufolge geht es darum,

„dass man sich diesem primären Ausgesetztsein vor dem Anderen nicht verschließt, dass man nicht versucht, das Ungewollte in Gewolltes zu überführen, und stattdessen eben die Unerträglichkeit des Ausgesetztseins als Zeichen einer geteilten Verletzlichkeit, einer gemeinsamen Körperlichkeit, eines geteilten Risikos begreift“ (ebd., S. 100).

Aneignung und Entmenschlichung im politischen Raum

Obwohl Levinas in Butlers Schriften, in denen ethische Fragen im Vordergrund stehen, eine maßgebliche Referenz ist, nimmt sie eine wichtige Änderung vor. Levinas siedelt das Antlitz bzw. Gesicht in einem radikalen Außerhalb an, jenseits des Seins, und er betont, es könne kognitiv nicht angeeignet werden. Jeder Versuch der Aneignung ist ein Akt der Gewalt und der Entmenschlichung. Dies hat Butler auch uneingeschränkt übernommen. Während sich Levinas auf einer sehr allgemeinen und abstrakten Ebene der Reflexion bewegt, rückt Butler die Figur des Antlitzes bzw. des Gesichts in einen diskursiv bestimmten politischen Raum und fragt, wie radikale Andersheit in diesem Raum in relative, normativ unterfütterte und hierarchisch angeordnete Differenzen überführt wird. Butler interessiert sich insbesondere für unterschiedliche Formen von Gewalt, die diesen Raum durchwirken und manchmal auch beherrschen – die Diskriminierung von Frauen und Homosexuellen, die Inhaftierung mutmaßlicher Terroristen in Guantanamo, der Nahost-Konflikt u.a.m.

In Hinblick auf diesen politischen Raum fragt Butler wie es geschehen kann, dass Gesichter beispielsweise durch eine mediale Politik der Repräsentation, vor allem

der Produktion und Rezeption von Texten und Bildern, entmenschlicht werden. Ihre Antwort lautet im Wesentlichen: indem die Repräsentationen aus singulären Menschen einen Typus machen, eine Figur mit spezifischen, prägnanten Konturen – den Tyrannen, den Mörder, den skrupellosen Politiker, wahlweise den Juden, den Homosexuellen oder Behinderten. Die Politik der Repräsentation entmenschlicht, indem sie dem sich der Ausdeutung entziehenden Anlitz oder Gesicht eine eindeutig lesbare soziale, kulturelle oder psychologische Physiognomie verleiht und auf ein So-und-nicht-anders festlegt. Ein wichtiger Teil des Prozesses der Entmenschlichung besteht darin, den jeweiligen Typus so zu repräsentieren, dass sie die Entstehung von Nähe, Sympathie, Mitgefühl oder Solidarität, verunmöglichen. So zeigt Butler in ihrem Buch „Raster des Krieges“, „wie affektive und ethische Haltungen durch eine ganz bestimmte Art der selektiven Rahmung (*framing*) von Gewalt kulturell in bestimmte Bahnen gelenkt werden“ (Butler, 2010, S. 9). Nach dem Muster dieser Logik werden normative Schemata in Kraft gesetzt und bestätigt, die festlegen, wer als menschlich in einem emphatischen Sinn gelten kann und wer ethische Rücksichtnahme erwarten kann – und wer eben nicht. Indem sie zwischen ethischer Anerkennbarkeit und Nicht-Anerkennbarkeit unterscheiden, erweisen sich derart normativ unterfütterte Repräsentationen als gewaltförmige Grenzregimes, die über die ethische Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit ganzer Populationen entscheiden.

Bei diesen komplexen Prozessen spielten unterschiedliche Dinge eine Rolle. Butler interessiert sich insbesondere für die Bedeutung des Körpers. Ihre Arbeit am Begriff des Subjekts impliziert bereits seit den 1990er Jahren eine „Neukonzeptualisierung des Körpers im Feld der Politik“ (Butler, 2010, S. 56). Sie zeigt, dass der Körper entgegen des Anscheins keine strikt abgrenzbare Entität ist, jedenfalls dann nicht, wenn wir ihn – ähnlich, wie es in der Phänomenologie geschieht – als stets über sich hinausweisenden und in einer sozialen Welt situierten Leib begreifen. Wie das Subjekt ist der Körper relational. In seiner Wahrnehmung, seiner Rezeptivität, seiner Affizierbarkeit, seinem Begehren, seiner Beweglichkeit und seinem Handeln weist der Körper stets über sich hinaus und ist auf eine natürliche oder soziale Umwelt bezogen, auf andere Menschen, auf die Gegenstände seines alltäglichen Lebens, auf die Aufgaben, die sich ihm stellen usw.

„Wie man mir begegnet und wie ich fortexistiere, hängt grundlegend von den sozialen und politischen Netzwerken ab, in denen dieser Körper lebt, von der Art, wie ich betrachtet und behandelt werde, und davon, wie diese Betrachtung und Behandlung das Leben erleichtert oder ihm seine Lebbarkeit nimmt“ (ebd., S. 57).

Nun gibt es aber eine auf den Körper bezogene vorgängige, historisch und kulturell variable Normativität, die verschiedene Merkmale des Körpers oder Körper insgesamt anhand bestimmter Kriterien bewertet und hierarchisiert: Kriterien der

Funktionalität, der Ästhetik, des Geschlechts, der Rasse usw. Diese normative Rasterung verschiedener Körper führt in letzter Konsequenz dazu,

„dass bestimmte Arten von Körpern gefährdeter erscheinen als andere, je nachdem, welche Version des Körpers oder der Morphologie des menschlichen Lebens ganz allgemein als schützenswert, lebenswert und betrauerbar zugrunde gelegt wird. Diese normativen Rahmen legen schon im Voraus fest, welches Leben lebenswert, bewahrenswert und betrauernswert ist“ (ebd., S. 57).

Solche von der jeweiligen Rahmung abhängigen normativen Bewertungen und Hierarchisierungen von Körpern haben unterschiedliche Funktionen – von der biomedizinischen Beurteilung, welche Feten nach einer pränatalen Diagnose überhaupt ins Leben treten dürfen, über die rassistisch motivierte Repression von Minderheiten bis hin zur Legitimation von Kriegen.

Gleichwohl beharrt Butler mit Levinas darauf, dass der Anspruch, der vom Antlitz des Anderen ausgeht, immer wieder in den von Gewalt durchwirkten und ganze Gruppen tendenziell entmenschlichenden politischen Raum einbricht und zugleich von einer „Qual, einer Verwundbarkeit“ (Butler, 2005, S. 161) zeugt und „ein göttliches Verbot gegen das Töten kundtut“ (ebd.). Nicht trotz, sondern gerade angesichts von Gleichgültigkeit, Ausgrenzung und Entmenschlichung gilt daher: „Auf das Gesicht zu reagieren, seine Bedeutung zu verstehen heißt, wach zu sein für das, was an einem anderen Leben gefährdet ist, oder vielmehr wach zu sein für die Gefährdetheit des Lebens selbst“ (ebd., S. 160).

Anerkennung und Behinderung

Ich möchte mit einem kurzen Ausblick schließen und fragen, was die vorangehend entwickelten Gedanken für eine Bedeutung für das Thema Behinderung haben.

Nach Rösner (2014) muss eine politische oder pädagogische Programmatik, die mit ihren Interventionen nicht nur am Individuum ansetzt, sondern gesellschaftliche Determinanten des Behindertwerdens verändern möchte, sich ein konstruktivistisches Verständnis von Behinderung zu eigen machen. Hiervon gibt es seit den 1990er Jahren eine ganze Reihe von Spielarten. Der spezifische Beitrag einer von Butler angeregten Theorie kann darin liegen, „über die affirmative Bezugnahme auf die vielfältigen kulturellen Erscheinungsformen von Diversität hinaus Formen der ‚Anerkennbarkeit‘ zu befragen, die mit Normen, Praktiken und Institutionen verwoben sind, durch die sich Wert und Unwert bzw. Normalität und Anormalität von Lebensformen entscheiden“ (Rösner, 2014, S. 250).

Ein an Butler anschließendes Verständnis von Behinderung behauptet nicht, „dass ‚Behinderung‘ nicht existiert“ (ebd., S. 254) – was immer das Wort ‚existiert‘

hier auch bedeuten mag. Vermutlich ist der Satz so zu verstehen, dass es nicht zutreffend wäre, Behinderung als schiere ‚Erfindung‘ zu betrachten. Hierum geht es auch gar nicht. „Es geht eher um die Frage, wie Behinderung in den verschiedenen Definitionen, die man von ihr hat geben können, zu einem gegebenen Zeitpunkt als eine natürliche Kategorie angesehen wurde, die eine abnorme Natureigenschaft von Körpern bezeichnet“ (ebd.). Vielmehr soll der Begriff durch Verschiebungen des Gebrauchs, d.h. durch die sich als politisch verstehende Praktik der Resignifikation umgedeutet bzw. rekontextualisiert werden. Hierbei ist der erste und zunächst wichtigste Schritt, ihn aus einem Kontext herauszunehmen, „in dem er als Instrument der Unterwerfung/ Subjektivierung eingesetzt wurde“ (Rösner, 2014, S. 250f.). Begriffskritik bedeutet zu fragen, „welche Funktionen der Begriff erfüllt, was mit ihm auf dem Spiel steht, auf welche Ziele er sich richtet, wie er sich verändert“ (Butler, 2006, S. 253). Wie viele Studien, die den Disability Studies zugerechnet werden können, zeigen, sind Bezeichnungen wie „der Krüppel“ überaus wirkungsmächtig. Aufgrund ihrer Einbettung in eine kollektive Sprachpraxis der Mehrheitsgesellschaft haben sie die Macht, bestimmte Menschen performativ zu einer stigmatisierten Gruppe zusammenzubinden und die betreffenden Individuen an eine entsprechende inferiore Subjektposition zu binden.

Jedoch sind die Bedeutungen solcher Bezeichnungen nicht unverrückbar, sondern veränderbar. Sie können in andere Verwendungskontexte übertragen und neu gerahmt werden, so dass sich ihre Bedeutung im Laufe der Zeit verschiebt. Hierin sieht Butler ein erhebliches subversives und emanzipatorisches Potenzial von Sprechakten. Durch sie kann „der herrschende, autorisierte Diskurs enteignet werden“ (Butler, 2006, S. 246) und die Deutungshoheit über verletzendes Sprachpraktiken und Bezeichnungen zurückerobert werden: „Das Wort, das verwundet, wird in der neuen Anwendung, die sein früheres Wirkungsgebiet zerstört, zum Instrument des Widerstands“ (ebd., S. 254). Wie andere gesellschaftliche Minderheiten zuvor haben Aktivistinnen und Aktivisten mit Behinderung in den 1970er Jahren beginnend den pejorativen Begriff des Krüppels aufgenommen und neu gerahmt. Besonders deutlich wird dies in der selbstgewählten Bezeichnung „Krüppelbewegung“ (vgl. Köbsell, 2009).

Rösner (2014) macht noch auf einen anderen Sachverhalt aufmerksam, der bereits in den frühen 2000er Jahren in der Heil- und Sonderpädagogik thematisiert wurde, nämlich die Notwendigkeit, den Menschen vielmehr als bis dahin üblich auch in seiner Verletzbarkeit zu würdigen. So macht Dieter Gröschke die Verletzbarkeit, verstanden als nicht aufhebbare „Begrenztheit, Bedürftigkeit, Endlichkeit und Abhängigkeit“ (2002a, S. 88) des Menschen, zu einem wichtigen Thema seiner grundlagentheoretischen Arbeiten. Diese verknüpft er, ähnlich wie Butler, mit einer Kritik des modernen Subjektbegriffs, sofern dieser den Menschen einseitig von der Autonomiefähigkeit konzipiert. Die Konfrontation mit der „existenziellen

Bedürftigkeit des Menschen [...] und [...] seiner kreatürlichen Not“ (ebd.) führt zu einer narzisstischen Kränkung, die in der Folge zugunsten der Überbetonung von Souveränität und Autonomie verdrängt wird. Damit aber verliert auch die Einsicht an ethischem und politischem Gewicht, dass der Mensch aufgrund seiner Verletzbarkeit „protektiver Verhältnisse und eines verlässlichen Hilfeversprechens von Seiten der anderen“ (Gröschke, 2002b, S. 287) bedarf.

Die politische Dimension sowohl der Studien Butlers zur Verletzbarkeit als auch der fundamentalethischen Begründung der Verantwortung im Werk von Levinas stellt Stinkes heraus. Sie schreibt:

„Seine Souveränität einzubüßen, zu akzeptieren, dass man ein verletzliches Wesen ist, angewiesen und verwiesen auf Andere, bedeutet nicht nur mit dem Philosophen Lévinas die Annahme der Verantwortung für den anderen Menschen, sondern auch den Sinn für Ungerechtigkeit nicht zu verlieren, weil der Schmerz der Demütigung, Diskriminierung, der Exklusion, der Verweigerung von Integration, Fürsorge und Hilfe bedeutet, dass wir wissen und empfinden, was Ungerechtigkeit und Ungleichheit ‚heißt‘. Das schließt ein, dass wir wissen und empfinden, wann wir fürsorgend, achtend, anerkennend und gerecht behandelt werden. Wir haben einen Sinn für moralisches Handeln, nicht, weil wir souverän sind, sondern weil wir unsere Souveränität mit der Akzeptanz der Verletzbarkeit (Leiblichkeit) eingebüßt haben“ (Stinkes, 2015, S. 289).

Butler weist immer wieder darauf hin, dass menschliches Leben aufgrund seiner Verletzbarkeit stets auf Lebensbedingungen und -umstände angewiesen ist, die es schützen, nähren und fördern. „Einfach gesagt braucht Leben, soll es lebbar sein, förderliche Bedingungen“ (Butler, 2010, S. 27). Insofern kommt es auch im Kontext von Behinderung weniger darauf an, ob einem Menschen der Status einer „Person“ zukommt oder nicht; „die Frage ist vielmehr, ob die sozialen Bedingungen für sein Bestehen und Gedeihen möglich sind oder nicht“ (ebd., S. 26). Prägnanter könnte man kaum zum Ausdruck bringen, worauf es in der Heil- und Sonderpädagogik im Kern ankommt.

Literatur

- Bublitz, H. (2002). *Judith Butler zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Bürkner, H.-J. (2010). *Vulnerabilität und Resilienz. Forschungsstand und sozialwissenschaftliche Untersuchungsperspektive*. Working Paper Leibniz-Institut für Regionalentwicklung und Strukturplanung. Abgerufen am 20.02.2016 von http://www.irs-net.de/download/slash/wp_vr.pdf
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2003). *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2005). *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2006). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2010). *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Fingerle, M. (2000). Vulnerabilität. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 287-293). Göttingen: Hogrefe.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Gröschke, D. (2002a). Leiblichkeit, Interpersonalität und Verantwortung – Perspektiven der Heilpädagogik. In M. W. Schnell (Hrsg.), *Pflege und Philosophie* (S. 81-108). Göttingen: Hogrefe (Hans Huber).
- Gröschke, D. (2002b). Resümee: was auf dem Spiel steht – die normativen Grundlagen der Wohlfahrt und des Sozialstaates. In H. Greiving & D. Gröschke (Hrsg.), *Das Sisyphos-Prinzip. Gesellschaftsanalytische und gesellschaftskritische Dimensionen der Heilpädagogik* (S. 271-291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Julius, H. & Goetze, H. (2000). Resilienz. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 294-304). Göttingen: Hogrefe.
- Köbsell, S. (2009): Behindertenbewegung. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (S. 217-221). Stuttgart: Kohlhammer.
- Levinas, E. (1992). *Ethik und Unendliches*. Wien: Passagen.
- Levinas, E. (1995). *Zwischen uns. Versuche über das Denken des Anderen*. München: Carl Hanser.
- Levinas, E. (2008). *Totalität und Unendlichkeit*. Freiburg i. B.: Karl Alber.
- Levinas, E. (2011). *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. Freiburg i. B.: Karl Alber.
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (1999). Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis. In Dies. (Hrsg.), *Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 9-21). München: Ernst Reinhardt.
- Rösner, H.-U. (2014). *Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. Bielefeld: Transcript.
- Stinkes, U. (2015). Perspektiven auf die Beziehung zum Anderen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84, 285-298.
- Waldenfels, B. (2006). *Schattenrisse der Moral*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

*Simon Pfister, Sophie Clara Holtmann und
Br. Pierre-Carl Damian Link OSA*

Inklusive und exklusive Un-/Ordnungen des Fremden: eine interdisziplinäre Perspektive auf den pädagogischen Inklusionsdiskurs

1 Fremdheit als Ordnung im Kontext von Kulturen und Inklusionen

*„Gemeinhin können wir davon ausgehen, daß Ordnungen nicht nur ihre
Grenzen haben, sondern daß Ordnungsprozesse Grenzen entstehen lassen“*
(Waldenfels, 2006, S. 15)

Betrachtet man den Inklusionsbegriff ungeachtet diverser öffentlicher Interessen und aktueller Debatten, liegt es nahe, sich vorab auf die begriffliche Herkunft rückzubesinnen. *Includere* stammt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie *umfassen, einschließen*. Es meint etymologisch zuerst einmal ein gleichermaßen *Miteinbezogensein* oder *Umfasst-sein* eines Gegenstandes respektive eines Anderen¹. Dies impliziert gleichzeitig, dass es Bereiche gibt, die nicht einbezogen sind, sondern jenseits dieses inkludierten und inkludierbaren Bereichs liegen. Doch wer legt fest, welche Teile als eingeschlossen beziehungsweise miteinbezogen und welche Bereiche als ausgeschlossen gelten? Erst nach Klärung dieser Frage kann doch festgelegt werden, welche Bereiche im Rahmen der Inklusionsdebatten aus dem exklusiven Bereich in den inklusiven Bereich gerückt werden können und sollen. Weitere Fragen können sich dann anschließen: Welche Bereiche werden von der eigenen Lebenswelt umfasst, welche nicht? Im Folgenden sollen die Bereichen des *Eigenen* und des *Fremden* im Kontext eines Kulturbegriffs untersucht werden, um eine Kernproblematik des Inklusionsdiskurses aufzugreifen, nämlich die stark individuell geprägte Wahrnehmung inklusiver und exklusiver Bereiche.

Im Kontext von Inklusionen ist die Frage nach dem Eigenen und dem Fremden implizit immer von zentraler Bedeutung. Der Mensch muss sich als das „noch nicht festgestellte Thier“ (Nietzsche, 2010, S. 81) seine Ordnungen selbst schaffen, die dann die jeweilige Kultur, das als eigen und als fremd wahrgenommene

¹ Sowohl der Begriff des Anderen, als auch der des Fremden werden im Folgenden nicht in gendergerechter Sprache formuliert, da sich diese nicht zwingend auf Personen beziehen.

prägen. Derartige Streitigkeiten stellen daher etwas *Allzumenschliches*² dar, da jede geschaffene Ordnung Eigenes einschließt, Fremdes dagegen ausschließt.³

Ohne Ordnung(en) vermag der Mensch nicht zu leben. Wenn sich Ordnungen auch durch Erfahrungen verschieben können und sich damit neu ordnen, so muss vorher bereits Ordnung da gewesen sein, die durch diese Erfahrungen in Unordnung gebracht wurde. Erfahrung hat damit eine dialektische Komponente. Für Gadamer besteht die eigentliche Erfahrung in einer negativen: Eigentliche Erfahrungen sind diejenigen, die sich gerade nicht in „unsere [...] Erwartung einordnen und sie bestätigen“ (Gadamer zit. n. Deines et al., 2013, S. 15). Die neuen Erfahrungen passen mit den alten nicht zusammen und nötigen zu einer neuen Sichtweise auf den Gegenstand. „Wenn wir an einem Gegenstand eine Erfahrung machen, so heißt das, daß wir die Dinge bisher nicht richtig gesehen haben und nun besser wissen, wie es damit steht“ (ebd.).

Waldenfels beschreibt das Erfahren als das „Durchmachen“ von etwas. Das Durchmachen ist ein „Prozeß, in dem sich Sinn bildet und artikuliert“ (Waldenfels zit. n. Stenger, 2006, S. 379). Riemen, Groß und Link (2017, S. 35f.) führen den Waldenfelschen Erfahrungsbegriff folgendermaßen aus: „Sinn vermag sich im Laufe einer Neu-Erfahrung eines vermeintlich schon bekannten Gegenstandes auch als Un-Sinn herausstellen, es scheint unter dem Eindruck des Neuen Irr-Sinn zu sein, und um nicht umher zu irren bilden wir neuen Sinn, und wir wissen eben nunmehr etwas besser, wie es um den Gegenstand steht“.

Der Zusammenhang zwischen den Begriffen der Inklusion, des Fremden und der Kultur zeigen sich vor allem darin, dass sich *eine* Kultur immer in der Unterscheidung zu einer anderen, fremden Kultur definiert (vgl. Stichweh, 2010, S. 198; vgl. zu ästhetischen Bildungsprozessen aus phänomenologischer Perspektive auf Fremdheit Riemen, Groß & Link, 2017⁴) – nicht zuletzt zeigt sich der Zusammenhang auch darin, dass sich die drei Begriffe nicht eindeutig definieren lassen (vgl. Müller-Funk, 2016, S. 17). Gleichzeitig bleiben Kulturen gerade deshalb lebendig und dynamisch, wie idealerweise der Fremdheits- und Inklusionsbegriff

2 Mit Nietzsches Begriff des Allzumenschlichen (Nietzsche, 2000) soll verdeutlicht werden, dass der Mensch nicht anders kann, als Ordnungen zu schaffen, weshalb Streitigkeiten darum etwas Allzumenschliches darstellen.

3 „Dem Sinn [oder der Ordnung, Anm. d. Verf.] haftet [...] eine unaufhebbare und stets auch konfliktträchtige Perspektivität an. Es gibt Sinn [also Ordnungen, Anm. d. Verf.], aber nicht einen einzigen Sinn“ (Waldenfels, 2016a, S. 37). „Der Kulturbegriff ist dem Sinnbegriff nahe verwandt“ (Stichweh, 2010, S. 199). Die Konflikthaftigkeit entspringt der Tatsache, dass indem eines zur Sprache kommt, anderes im Schweigen versinkt (vgl. Waldenfels, 2016b, S. 119).

4 In ihren Studien machen sie Fremdheit theatral-ästhetischen Bildungserfahrungen zugänglich. Fremdheit wird dabei phänomenologisch beschrieben, Erfahrungszustände der Fremdheit untersucht und Voraussetzungen der Wahrnehmung des Fremden für politische Modelle, wie sie Integration und Inklusion vertreten, angeführt (vgl. Riemen, Groß & Link, 2017; Riemen, Link & Groß, 2018).

auch, weil sich die Grenze zwischen Eigenem und Fremden nie eindeutig und letztgültig bestimmen lässt, und das „Grenzgeschehen [immer] von einer besonderen Unruhe erfasst“ ist (Waldenfels, 2016a, S. 15). Kulturen leben also von einer interkulturellen Auseinandersetzung, die zugleich immer auch eine Auseinandersetzung mit dem Fremden respektive dem Anderen ist. Von dieser These ausgehend stellt sich die Frage, ob diese Auseinandersetzung nicht verunmöglicht oder zumindest begrenzt wird, wenn die eigene Kultur als *Leitkultur* definiert und damit überhöht oder zumindest erhöht wird. Hier klingt ein Ethnozentrismus an, der in der Verabsolutierung der eigenen Kultur andere zum Schweigen bringt beziehungsweise bringen will. Wegen der engen Verquickung sowohl der Begriffe der Kultur und des Fremden, als auch den Konsequenzen für die inklusiven Diskurse wird hier deshalb der Versuch unternommen, das Fremde insofern etwas klarer zu fassen, um das Substrat für einen reflektierten Umgang mit diesem Phänomen zu schaffen, das als „*Hyperphänomen* [...] über die Bedingungen seines Erscheinens hinausgeht“ (Waldenfels, 2016b, S. 18; Hervorh. d. Verf.).

Da sich das Fremde auf vielerlei Art und Weise zeigt, wird diese Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven erfolgen: Zum ersten soll ein Abriss der phänomenologischen Perspektive dazu dienen, das Phänomen des Fremden in seiner Tiefe zu nachvollziehbar zu beschreiben. Daran anschließend und gleichermaßen mit der ersten Perspektive verknüpft folgt eine psychoanalytische Einordnung des Phänomens. Drittens folgt eine poststrukturalistische Perspektive, die vor allem die Phänomene der Inklusion und Exklusion sowie der Subjektivation unter dem Aspekt des Fremden in den Blick nimmt. Abschließend soll ein Blick auf die soziologischen Perspektive dazu beitragen, die Figur des Fremden respektive Anderen besser zu verstehen um Denkanstöße zur Belebung des Inklusionsdiskurses, statt eindeutige und letztgültige Antworten zu geben.

2 Abriss einer Phänomenologie des Fremden

„*Fremdes aber ist fremd in der Perspektive des Subjekts*“
(Riemen, Groß & Link 2017, S. 23)

Das Fremde zeigt sich uns auf vielerlei Art und Weise, aber das Fremde ist dadurch ausgezeichnet, dass es sich nicht direkt und unmittelbar zeigt. Wäre es unmittelbar zu erkennen, wäre es schon Teil der erkennenden Ordnung und daher nicht mehr fremd, sondern bekannt. Fremdes zeigt sich, indem es sich *nicht zeigt*, also gerade in seiner Unbestimmbarkeit und Unsichtbarkeit, eben in seiner *Fremdheit respektive Andersheit*. Dieser Unbestimmbarkeit entspringt auch die vom Fremden respektive vom Anderen ausgehende Beunruhigungsqualität.

„In aller Bezogenheit zum Andern liegt eine verborgene Entzogenheit, die mir die Andersheit des Anderen gerade dadurch erfahrbar werden lässt, dass man dieses Entzogenein achtet und würdigt. ‚Der Andere‘, das heißt hier auch ein Recht auf Entzogenheit, ein Recht auf Nichtverstehen und Nichtverstandenwerden haben“ (Stenger, 2006, zit. n. Salzberger, 2008, S. 33), ja ein Recht auf Exklusion. Befremdungsmomente, die man an sich selbst erfährt, sind ebensolche Momente des Nichtverstehens. Die Ordnung des Eigenen ist es nun, die Fremdheit definiert. Wenn es etwas Eigenes gibt, so macht der Begriff nur Sinn, wenn es etwas Nicht-Eigenes gibt. „Das Eigene nun stellt das dar, was nicht fremd ist. Eigenes entsteht, indem sich ihm etwas entzieht, und das, was sich entzieht, ist genau das, was wir als fremd und fremdartig erfahren“ (Waldenfels, 2006, S. 20).

Die Definition von Eigenem wiederum ist eine machtvolle Angelegenheit, die im Selbst beginnt und in Kollektiv-Selbsten endet: „Selbstheit und Eigenheit entspringen einer Grenzziehung, die ein Drinnen vom Draußen absondert und somit die Gestalt einer *Ein- und Ausgrenzung* annimmt“ (Waldenfels, 2016a, S. 20).

Dass es Fremdes, ja sogar radikal Fremdes geben kann, ist alles andere als selbstverständlich. Es ist zum einen eine Folge der Kontingenz der Ordnungen, durch welche vor allem die Moderne geprägt ist. Auch gibt es keine alles umfassende Gesamtordnung im Sinne eines Kosmos mehr, der kein Außen kennt, wie dies im antiken Griechenland oder im christlich geprägten Spätmittelalter der Fall war (vgl. Waldenfels, 2016a, S. 17). Bei den antiken Griechen war Fremdes maximal *relativ* fremd, da sich für sie alles, und sei es auch noch so ungewohnt, innerhalb der Ordnung des Kosmos artikulierte. Die aktuellen Ordnungen hingegen „erweisen sich als Ordnungen im Potentialis“ (ebd., S. 19). In der Konsequenz gibt es also unendlich viele Möglichkeiten von Ordnungen, die außerhalb der jeweiligen unsrigen liegen und uns deshalb fremd sind. Durch die „Veränderung der neuzeitlichen Vernunftauffassung [...] hat sich gezeigt, dass alle *Ordnungen* an bestimmte *Grenzen* stoßen“ (Waldenfels, 2016b, S. 10). Als zweiter Punkt kommt die „neuzeitliche Subjektrolle“ (ebd.) hinzu, die sich im Verlust der Stellung des Menschen als Zentrum der Welt zeigt. Dieser Verlust geht nicht zuletzt zurück auf Denker wie Schopenhauer, Nietzsche und Freud, die zeigten, dass es kein Subjekt gibt, „das je Herr im eigenen Hause wäre“ (ebd., S. 11). Da es gleichzeitig „keine Welt, in der wir je völlig zu Hause sind“ (ebd.) gibt, bleibt der Mensch sich somit immer selbst auf gewisse Weise fremd, wie ihm auch die Welt, in der er sich befindet und die Dinge der Welt immer auf gewisse Art fremd bleiben wird. Die *gewisse Weise*, das Ausmaß, in dem er sich und der Welt fremd bleibt, hängt davon ab, „wie die Ordnung beschaffen ist, in der unser Leben, unsere Erfahrung, unsere Sprache, unser Tun und unser Schaffen Gestalt annimmt. Mit dem Wandel der Ordnung wandelt sich auch das Fremde“ (Waldenfels, 2016a, S. 15). In Hinblick auf die Erkenntnis, dass sich auch der Mensch selbst in gewisser Hinsicht fremd bleibt, sollte in der professionellen Arbeit mit dem Gegenüber be-

wahrt und respektiert werden. Folglich sollte sich auch mit Äußerungen wie „Ich verstehe dich“ zurückgehalten werden, ja sie sollte sogar vollständig unterlassen werden (vgl. hierzu Holtmann, Link & Fischer, 2018). Denn sie sind nicht nur erkenntnistheoretisch betrachtet unmöglich, sondern verfehlen den Auftrag pädagogischer Begegnungen. Der Auftrag begründet sich darin, dass das Gegenüber sich selbst besser zu verstehen vermag, und eine mögliche Beunruhigungsqualität durch die Akzeptanz einer Welt genommen wird, die in Teilen fremd bleiben kann und darf. Ziel in der Begegnung sollte es sein, den Zugang des Gegenübers zu sich selbst wieder zu ermöglichen, sodass der Andere seine Situation besser meistern kann. Stenger formuliert, dass „allein die phänomenologische Zugangsweise in der Lage zu sein scheint, dem Fremden als Fremdem zu begegnen“ (2006, S. 379). Rombach (1980, S. 187f.) skizziert den Gedanken im Bild der vervollständigten menschlichen Perspektive. Das menschliche Subjekt nimmt Welt aufgrund seiner leiblichen Verankerung in-der-Welt immer aus seiner spezifischen Leibperspektive wahr und schafft in dieser ein Bewusstsein für die aktuelle Situation und sich offenbarende Phänomene. Der subjektive Blick ist nie umfassend möglich, sondern bleibt stets perspektivisch.

Sowohl die Unbestimmbarkeit als auch die Beunruhigungsqualität des Fremden entspringen also der Möglichkeitsbedingung des Fremden, der menschlichen Natur. Der Mensch muss sich selbst eine Ordnung, den „Horizont“ (Plessner, 2015, S. 192) schaffen, innerhalb dessen das Eigene liegt, das ihm vertraut und bekannt ist. Alles was außerhalb des Horizontes liegt, ist ihm „fremdartig und unnatürlich, seinem Wesen widrig und unverständlich“ (ebd.). Von hier aus lässt sich auch die Beunruhigungsqualität, ja die Angst verstehen, die vom Fremden ausgeht, das „nicht bloß ein Anderes ist“ (ebd., S. 193). Letzterem gegenüber kann sich der Mensch indifferent verhalten, Fremdes hingegen ist „das Eigene, Vertraute und Heimliche im Anderen und darum [...] das Unheimliche“ (ebd.).

3 Psychoanalytische Lesarten der Fremdheit und phänomenologische Anschlussmöglichkeiten

Wenn mit einer fremden Person oder Situation „etwas real vor uns hintritt, was wir bisher für phantastisch gehalten haben“ (Freud, 1919, S. 267) weisen diese einen besonderen Charakter auf, den Freud das Unheimliche nennt. Freud zeigt, inwiefern das angstbesetzte Erleben von Fremdem weniger auf dessen Unbekanntheit, sondern vielmehr auf einer verdrängten Vertrautheit beruht. Fremdenfeindlichkeit wird in freudscher psychoanalytischer Lesart „als Ausdruck einer unzureichenden Auseinandersetzung mit eigenen Selbstpositionen“ (Link, 2017, S. 26) verstanden. Man könnte sich mit Link weiterfragen, warum Menschen

in unterschiedlichsten Kontexten dazu neigen, Fremdes nicht als etwas schlicht Neues, Interessantes, oder wenigstens Wertneutrales aufzunehmen?

„Die Phänomene der Fremdenfeindlichkeit und Fremdenangst werden weniger durch den Inhalt, sondern vielmehr durch ein Strukturmoment generiert. Es ist nicht dieses oder jenes Fremde, das ängstigt, sondern es ist die Konfrontation mit der Fremdheit als solcher“ (Weiß & Link, 2016, S. 35). Der fremde Andere verweist den Menschen auf sein Eigenes zurück, auf seine innere Nähe zur Fremdheit daselbst (vgl. Link, 2017, S. 26). Das „Unheimliche ist wirklich nichts Neues oder Fremdes, sondern etwas dem Seelenleben von alters her Vertrautes, das ihm nur durch den Prozeß der Verdrängung entfremdet worden ist“ (Freud, 1919, S. 264). Die Vertrautheit mit dem Fremden wird dabei verdrängt, so dass man das Fremde nicht als einen Bestandteil des eigenen Selbst wahrnehmen kann (vgl. ebd.). Die Subjekte projizieren, das heißt, sie neigen dazu, „jene Nähe zum eigenen Fremden am fremden Anderen dingfest zu machen“ (Link, 2017, S. 26; vgl. hierzu Freud, 1919, S. 262).

Die Differenzen sind meist geringfügig, was auf die Nähe zum Fremden verweise (vgl. ebd.). Folgt man der Theorie der Psychoanalyse von Žižek (2007) in der Lesart von Link weiter, dann wird der Unterschied zum anderen respektive seine Fremdheit verfolgt, „nicht, weil er in gravierender Weise anders ist als wir selbst, sondern weil er zum Repräsentanten des verdrängten Anderen unserer Selbst werden kann“ (2017, S. 26).

“Although we are ready to accept the Jewish, Arab, Oriental other, there is some detail that bothers us in the West: the way they accentuate a certain word, the way they count money, the way they laugh. This tiny feature renders them aliens, no matter how they try to behave like us” (Žižek, 2007, S. 67).

Im Anblick des Fremden erfolgt die „Freigabe des Horizontes des eigenen Menschentums auf einen Wettbewerb mit den anderen Möglichkeiten des Menschseins“ (Plessner, 2015, S. 193). Hier wird die Konsequenz der neuzeitlichen Subjektrolle deutlich, die zu einem *enthronten* Subjekt geführt hat, das seine Rolle, seinen *Horizont der Vertrautheit*, ständig behaupten muss. Auch Plessner weist darauf hin, dass, *was* als Fremdes wahrgenommen und *wie* damit umgegangen wird, von der „jeweiligen Lebensstellung zu sich und ‚Welt‘“ (ebd., S. 194) abhängt. Die ständige Verlagerung der Horizonte von Vertrautheit und der Fremdheit/Unheimlichkeit zeigt sich in der Geschichte der Kultur (vgl. ebd.).

Die Analytische Psychologie C. G. Jungs subsumiert Fremdes respektive Anderes unter dem Archetyp des Schattens (vgl. Kast, 2002, S. 52). So erscheint uns nach Kast fremd, was uns unbekannt und unheimlich ist, uns aber gleichsam auf eine unabweisbare Art etwas angeht. Neben dem Moment der Fremdheit und Unheimlichkeit betont die Perspektive der Analytischen Psychologie die Faszination des Schattens respektive des Fremden. Jung (1976, S.485) hat vom „positiven

Schatten“ gesprochen, den Kast (2002, S. 532) als das Fremde in uns verstehen möchte. Für Jung (vgl. 1912/1989, S. 103) gibt es verbewusste Inhalte, die bewusst gemacht werden können. Das Unbewusste ist in der Konzeption Analytischer Psychologie „nicht einfach ein Sammelbecken für Verdrängtes und Vergessenes [...], sondern eine psychische Ebene, aus der immer wieder neue Impulse kommen, Ausdruck einer psychischen Entwicklung bis zum Tod“ (Kast, 2002, S. 52). Aus diesem Grund heraus erscheint uns in unserer Psyche immer auch etwas fremd und „will eingemeindet werden“ (ebd.). Dabei ist aber nicht zu vergessen, dass es in uns auch Fremdes gibt, das uns immer als solches fremd bleiben wird und muss. Denn die „Andersheit des Anderen“, wie sie Lévinas (1999, S. 221) im „Antlitz des Anderen“ findet, bleibt als das unaufhebbar Andere und Fremde bestehen. Folgt man der Argumentation Kasts weiter, dann ist es die Zukunft, die uns oft „verschattet“ erscheint: „Was erst gerade an die Schwelle des Bewußtseins gelangt und daher als fremd erscheint, das ist eigentlich unsere Zukunft“ (Kast, 2002, S. 53).

„Der Mensch als Gewohnheitstier verteuft allzu schnell Neues und Fremdes – denken wir hierbei nur an die Flüchtlingsdebatte unseres Jahrhunderts. Dass wir in Europa und Deutschland eben nicht in einem nur friedvollen und nur sicheren Schlaraffenland leben, und dass unser kapitalistisches Gesellschaftssystem nicht konsequenzlos für andere Menschen und Länder ist, führt uns die Ankunft so vieler Flüchtlinge vor Augen. Die ankommenden Menschen, die vielen von uns oft so fremd erscheinen, werden nicht einfach als etwas Neues gesehen, sondern sie werden häufig verschattet, das bedeutet, dass es viele auch ängstigt“ (Link, 2017, S. 27).

Das Fremde als Unbekanntes fordert eine gewisse Hingabefähigkeit, was bedeutet, dass man sich diesem Fremden ein Stück weit überlassen muss und zunächst voraussetzungslos Vertrauen entgegenbringen sollte. Eine Auseinandersetzung mit fremden Menschen braucht ihre Zeit und fordert Geduld, genauso wie das Auskundschaften des Fremden in unserer Psyche. Vom Fremden kann der Mensch aber auch fasziniert und angezogen sein. Die Faszination kann für Offenheit und Neugierde gegenüber dem Fremden sorgen (vgl. Kast, 2002, S. 54f.). „Da wir oft etwas uns Unbekannt-Anziehendes aus unserer Psyche auf dieses Fremde projizieren, begegnen wir in ihm unserer eigenen Psyche: In der Faszination kommt uns aus der Mitwelt unsere Innenwelt entgegen, und wir wissen oft nicht, ist es jetzt das Äußere, was mich fasziniert, oder das, was ich hineinlege“ (ebd.).

Genauso verhält es sich mit der Angst. In der Angst vor fremden Menschen, beispielsweise vor Geflüchteten, vermischt sich häufig etwas aus der eigenen Angst vor etwas in uns, mit dem, was uns tatsächlich von außen potentiell bedrohlich erscheint. Denken wir an die Willkommens-Kultur, die eine Etappe des Flüchtlingsdiskurses gewesen ist. Das, was uns zum Beispiel an Geflüchteten fremd erscheint, kann etwas Verdrängtes sein, dessen wir uns entfremdet haben, und es

kann gleichzeitig eine zukünftige Entwicklungsmöglichkeit sein (vgl. Link, 2017, S. 27).

Der Fremde oder das Fremde erscheint uns zuerst als Schatten, als fremd. Hinter diesem Schatten sind aber auch andere archetypische Kräfte am Werk (vgl. Kast, 2002, S. 55f.). Wenn der Schatten respektive das Fremde abgewehrt werden, wenn sich das Subjekt ängstigt, dann wird der Zugang zu der faszinierenden Seite, zu Entwicklungspotentialen, erschwert bis verunmöglicht. Kein Mensch kann sich unbegrenzt auf Fremdes einlassen, das muss klar sein. Es geht darum, uns das Fremde von einem sicheren Boden aus „in dem uns zuträglichen Maß immer wieder zulassen [zu] können“ (ebd.).

Menschen, die uns als fremd erscheinen, denke man an Menschen mit Behinderung, Menschen mit Fluchterfahrung oder Menschen, die einfach anders lieben als wir, können nach Kast (2002, S. 57) zu Projektionsträgern werden, in denen die eigene Angst abgewehrt wird. Auf die Fremden, auf Menschen, die nicht zu uns gehören, wird das Fremde projiziert (vgl. ebd., S. 59). Das Fremde ist bei Jung also nicht mehr *nur* das Unheimliche, wie bei Freud, also das Verdrängte, sondern es kann auch als Entwicklungsimpuls verstanden werden (vgl. ebd., S. 58). Durch inklusive Bemühungen kommen uns fremde Subjekte näher.

Je näher Fremdes an uns herankommt, umso mehr fühlt sich so mancher geängstigt und bedroht. Projektionen können dann schwer aufrechterhalten werden, wenn Fremdes näher kommt. Der Angst vor dem Fremden nachzugeben heißt für Kast (ebd., S. 59), dass wir eine Identitätskrise fürchten und den Aufruf zu Entwicklung und Veränderung nicht aufnehmen möchten, der sich dadurch ergibt (vgl. Link, 2017, S. 28). Wird der eigene Schatten auf fremde Menschen projiziert, entstehe die Angst, dass mit den Fremden all das in unser Leben trete, was wir an uns nicht wahrhaben wollen: eigene Erfahrung von Vertrieben werden und Flucht, eigene Behinderung oder Krankheit, Ausgrenzungserfahrungen generell (vgl. Kast, 2009, S. 59).

Kast kommt zu dem Schluss, dass, „[w]enn wir ein Feindbild auf fremde Menschen projizieren, unsere eigene Fremdheit auf sie projizieren und sie dort bekämpfen, [...] wir immer auch Angst [haben], daß unsere Eigenart verwässert werden könnte“ (ebd.). Hier wird das Potential der phänomenologischen Perspektive deutlich. Sie zeigt auf, dass, indem der Mensch als das noch nicht festgestellte Tier Eigenes erzeugt, er zugleich Fremdes schafft, ohne jedoch über dieses verfügen zu können. Vielmehr steht er in einem Verhältnis zu ihm, in dem er nicht Herr, sondern „Respondent“ (Waldenfels, 2016a, S. 44) ist. Gleichzeitig besteht eine „Präferenz in der Differenz“ zugunsten des Eigenen beziehungsweise des *Sich*, da „das, *was* sich unterscheidet, markiert wird, während das, *wovon* es sich unterscheidet, unmarkiert bleibt“ (ebd., S. 27). Auch die Sprache kann eine solche vermittelnde Instanz sein.

Dieses Verhältnis zwischen dem Anspruch des Fremden und der Antwort auf das jeweils Fremde stellt nach Waldenfels (2016b, S. 50ff.) auch die einzige Möglichkeit dar, mit dem Fremden umzugehen, ohne dass es seine Unzugänglichkeit aufgibt und damit aufhört ein Fremdes zu sein. Das Fremde stellt sich ihm zufolge als ein „Pathos“, ein „Widerfahrnis“ dar, als „Ereignisse, die nicht als abrufbares Etwas auftreten“ (Waldenfels, 2016a, S. 42), die sich also nicht in die jeweilige Ordnung eingliedern, normalisieren lassen. Dieses *Getroffen-Sein* durch das Pathos macht Indifferenz unmöglich, stattdessen stellt es einen Anspruch dar, dem sich zu entziehen unmöglich ist, weil hier, ähnlich dem I. Axiom von Watzlawick (1995, S. 50ff.; vgl. hierzu Riemen, Groß & Link, 2017), auch *keine* Antwort bereits *eine* Antwort darstellt. Es gibt nun ein „*Wovon* des Getroffenseins [, das] sich in das *Worauf* des Antwortens“ (Waldenfels, 2016a., S. 44) verwandelt. Bei dieser Antwort, dieser „Response“ (ebd., S. 45) handelt es sich „um ein Reden und auch um ein Tun, das nie bei sich selbst, sondern anderswo beginnt und deswegen stets Züge einer fremden Eingebung an sich trägt. Die Eigenheit, ohne die niemand er oder sie selbst wäre, verdankt sich dem Eingehen auf Fremdes, das sich uns entzieht“ (ebd.). Die Verschränkung von Eigenem und Fremdem wird hier ersichtlich. Das heißt aber nicht, dass sich Eigenes und Fremdes entsprechen oder sich komplementär zueinander verhalten. Das Pathos des Fremden stellt sich dar als ein niemals ganz zu verwertender Überschuss, da „das, was von dem Geschehenen gesagt und verstanden wird, nicht mit dem zusammenfällt, was geschehen ist“ (ebd., S. 51). Das Pathos durchkreuzt nicht nur die jeweiligen Sinnstrukturen, sondern bewirkt auch eine Zeitverschiebung, die das lineare Zeitschema durchbricht, da „das Getroffensein nachträglich eine Geschichte erzeugt, indem es auf das Vergangene zurückstrahlt“ (ebd., S. 50). Die Antwort stellt sich somit als „Sinnumsetzung“ innerhalb der eigenen Ordnung dar, „die ein sinnhaftes Ereignis zustande kommen lässt“ (ebd., S. 41).

Im *Worauf* des Antwortens liegt immer ein innovatives Potential, da die Antwort auf Fremdes immer eine schöpferische sein muss, da sie etwas beinhaltet, was vorher nicht da war. Ohne das *Worauf* „gäbe es nichts als Reproduktion, Repetition, Stimulation“ (Waldenfels, 2016b, S. 142), das heißt, die eigenen Möglichkeiten würden niemals überschritten. Problematisch wird es, wenn das *Worauf* in die eigene Ordnung einverleibt werden soll und in ein „*Was* oder *Wozu*“ (ebd., S. 143, Hervorh. d. Verf.) transformiert wird, weil hier das „Fremde angeeignet und alles ausgeschieden wird [...], was sich als fremdartig erweist und somit der kulturellen Aneignung widersetzt“ (ebd.). An dieser Stelle droht der Rückfall in einen Logo- oder Ethnozentrismus.

Der Zusammenhang vom Phänomen des Fremden und dem der Inklusion wird hier besonders deutlich, zumal „das Fremdwerden verschiedene Richtungen einschlagen kann“ (Waldenfels, 2016a, S. 124). Ob eine fremde Kultur, Gruppe oder Person der eigenen fremd ist, oder ob die eigene Kultur, Gruppe oder Person der

anderen fremd ist, ist nicht zuletzt eine Frage der Macht, in der eine Ordnung das Recht der Bestimmung für sich in Anspruch nimmt (vgl. ebd.). Kommt es zum Austausch, zur Verflechtung von Eigenem und Fremdem, müssen beide nicht ineinander übergehen, sich nicht gegenseitig *einordnen*. Hier kommt der Standpunkt des *Dritten* ins Spiel, der für „Regeln, Ordnungen, Gesetze [steht], die es erlauben, etwas *als etwas*, jemanden *als jemanden* anzusprechen und zu behandeln“ (ebd., S. 126). Dieser Vermittler oder die Vermittlerin (beispielsweise die Sprache und das Sprechen) ermöglicht erst jeden Austausch. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass sich die Herkunft des Vermittlers oder der Vermittlerin maßgeblich auf den Austausch auswirkt. Der Vermittler oder die Vermittlerin kann niemals vollständig kulturneutral objektiv sein, denn auch er oder sie, sei es eine Person, eine Sprache, ein Regelwerk, entstammt einer bestimmten Ordnung. Auch der Vermittler oder die Vermittlerin unterliegt somit immer bestimmten Präferenzen, die in seiner oder ihrer Lebenswelt eingeschlossen sind, was gleichzeitig, zwangsläufig auch, bedeutet, dass bestimmte Elemente selbst in einer komplexen Welt und Struktur *nicht* eingeschlossen sind. Somit muss für diese Denkweise von einer Kontingenz der Ordnungen gesprochen werden. Diese kann gewahrt werden, wenn sie anerkannt wird, statt sich Aneignungstendenzen hinzugeben, die das Fremde und damit das Unheimliche zum Schweigen bringen und somit Erfahrungen in den Schnittbereichen verunmöglichen (vgl. ebd., S. 128f.). Diese „Infragestellung und Beunruhigung des Eigenen durch das Fremde“ (ebd.) erfordert Mut, sie ist und bleibt ein Wagnis menschlicher Verwundbarkeit⁵ (vgl. Keul, 2015), aber keine Überhöhung oder Verabsolutierung des Eigenen.

4 Fremdheit, Inklusion und Exklusion im Kontext des Poststrukturalismus

4.1 Subjektivierung und Fremdheit mit Foucault und Butler

In *Kritik der ethischen Gewalt* nimmt Butler (2007) Bezug auf Foucault und fasst im Schlusskapitel ihre Hauptanliegen zusammen. Diese Zusammenfassung interessiert in diesem Zusammenhang deshalb, weil Butler im Rekurs auf Foucault von einem zu zahlenden Preis spricht, den das fremde Subjekt aufbringen muss, um zu existieren (vgl. ebd., S. 149f.). Sie behandelt die Entstehung des Subjekts unter gesellschaftlichen Bedingungen eines oder mehrerer Wahrheitsregime, die die Normen hervorbringen und regulieren, nach denen Anerkennung verteilt und das Individuum erst als *Subjekt* konstituiert wird und die Formen, die die

⁵ „Verwundbarkeit wagen“ ist eine Redewendung, die Hildegund Keul im Rahmen des von ihr initiierten interdisziplinären Vulnerabilitätsdiskurs geprägt hat (vgl. hierzu Keul, 2013; 2014).

menschliche Reflexivität infolge eines zwangsläufigen Partizipations- und Interaktionsprozesses mit der innerhalb der Geschichte der Vernunft entstandenen Rationalität annimmt (vgl. ebd., S. 152ff.).

Der Mensch bleibt sich in gewisser Hinsicht also immer selbst auch ein Fremder. Diese Fülle der nicht-narrativierbaren und von der Reflexion letzten Endes uneinholbaren Konstitutiva der menschlichen Existenz werden durch die Auseinandersetzung mit Foucault, schließlich in dem Terminus des Preises gebündelt, den ein Subjekt zahlen muss, wenn es die Wahrheit über sich selbst sagt, wenn es Rechenschaft über sich selbst gibt (vgl. ebd., S. 160f.). Foucault akzentuiert den konkreten Inhalt dieses Preises anders als Butler. Foucault meint vor allem in der Manifestation des Selbst eine Entäußerung, ein Stellen der eigenen Identität in den äußeren Erscheinungsraum erkennen zu können, das durch die (fremde) Äußerlichkeit, mithin durch die Evozierung einer im Raum der Erscheinung allererst zu sich selbst kommenden Identität die inneren Signifikanten des Ichs verfehlt und opfert respektive preisgibt.

Die entscheidende Geste, in der die Denkanstrengungen sowohl Butlers als auch der von ihr auf den Plan gerufenen Philosophen und Psychoanalytiker (vor allem Foucault und Adorno) zusammenlaufen und eine fundamentale Gemeinsamkeit markieren, liegt in dem Projekt und dem Wagnis, „die Frage der Verantwortung auf die Frage zurückzulenken, wie wir von der sozialen Welt geformt werden – und zu welchem Preis“ (Butler, 2007, S. 180). Der Tatsache eingedenk, dass den sozialen Bezügen der Subjekte eine eigene ethische Wertigkeit und Relevanz zukommt, macht Butler darauf aufmerksam, dass „die deliberativen Dimensionen moralischer Befragungen und Untersuchungen uns an die Schwierigkeit erinnern, in einer gegebenen sozialen Welt zu einem reflexiven Subjekt geformt zu werden“ (ebd., S. 178). Nietzsches Perspektive, die „die Reduktion der philosophischen Ethik auf die inwendigen Verstümmelungen des Gewissens“ (ebd., S. 179) zum Ziel hat, wird bei Butler durch Foucaults Verständnis der Subjektivation im Sinne eines Öffentlichmachens der eigenen Identität in Frage gestellt. In unserem Falle stellen Inklusionen ein Sichtbarmachen des Fremden respektive Anderen dar, das freilich erst im Vollzug der Praxis der öffentlichen Selbstkonstitution, also der sozialen Manifestation des Selbst entsteht. Dadurch betont Foucault die für die Genese des Subjekts konstitutive Dimension der Beziehung zu anderen, das heißt die Beziehung zur eigenen Fremdheit steht im Zentrum des Ichs. Mit der Öffentlichmachung des (fremden) Selbst ist allerdings die foucaultsche Bewegung der Entwicklung eines reflexiven Selbstes, die freilich aus „samt und sonders unabgeschlossene[n] und unzulängliche[n] Versuche[n] [...], aus einem Zustand, in dem man sich selbst fremd ist, zu einem Selbst ‚zurückzukehren‘“ (ebd., S. 171) besteht, zu keinem Ende gekommen.

Entscheidend ist, dass aus soziologischer und systemtheoretischer Perspektive dem Subjekt die Kompetenz zur Selbsttransformation und Verantwortung für sei-

ne Inklusionen zugetraut und zugemutet werden kann. Die Macht mag dem Subjekt seine Individualität auferlegen und es an seine Identität „fesseln“ (vgl. Butler, 2007, S. 163). Foucault traut ihm und sich selbst die Fähigkeit zur Grenzsprengung und Selbstbehauptung angesichts der Aussichtslosigkeit des Selbstbesitzes zu: „Dieser Bruch [...] eröffnet die Freiheit, ist der Beginn einer möglichen Transformation, hinterfragt die bedingenden Grenzen der eigenen Gegenwart und setzt das Selbst an diesen Grenzen aufs Spiel“ (ebd., S. 162).

Diese Fähigkeit des Subjekts zum „parrhesiastischen Ringen mit der Macht“, zur „Ver-innerlichung des parrhesiastischen Kampfes – in sich selbst seine eigenen Fehler zu bekämpfen“ (ebd., S. 168) wird im Denken Foucaults konsequent von einer den parrhesiastischen Kampf bedingenden und strukturierenden sozialen Dimension unterfangen – im Sinne einer sozialen Verwebung des Subjekts und im Sinne einer den sozialen Körper bewegenden und transformierenden parrhesiastischen Agitation. Die Legitimation des plötzlichen und überraschenden Auftritts der autonomen Verantwortung und Kompetenz des Subjekts auf der Bühne seiner Selbstenteignung und Dekonstruktion ist eine unübersehbar soziale (Inklusion). Das „subjektive Festhalten an einem guten Leben trotz der schlechten Einrichtung der Welt“ (ebd., S. 176) trotz dem von Butler und Foucault fraglos eingeräumten und eingestandenen Preis, den das Subjekt im Zuge seiner Rechenschaft von sich selbst zu zahlen hat, ohne ihn abzumildern oder zu leugnen.

Dieses Festhalten ist der konkrete Ausdruck der vitalisierenden Überzeugung, dass „die moralische Überlegung selbst eine Folge bestimmter historischer Bedingungen ist, unter denen das Subjekt in einigem Abstand von der instrumentell begriffenen objektiven Welt hervorgebracht wird“ (ebd., S. 175). Diese Überzeugung ist in der Dynamik der strukturierenden und sich transformierenden Wirkungen der Macht begründet und setzt das Subjekt angesichts seiner Substituierbarkeit und Begrenztheit in eine selbstgesetzliche und deshalb verantwortungsvolle Position ein, deren Entstehen durch seine soziale Vernetzung ermöglicht wird:

„Neue Arten von Subjektivität werden hervorgebracht, wenn sich die uns konstituierenden begrenzenden Bedingungen als formbar erweisen; sie entstehen, wo ein bestimmtes Selbst in seiner Verständlichkeit und Anerkennbarkeit bei dem Versuch aufs Spiel gesetzt wird, die nach wie vor ‚unmenschlichen‘ Arten des Menschseins offen zu legen und zu erklären“ (ebd., 177).

Damit ist nicht nur ein Vorrang der Rhetorik vor der Ethik postuliert; das Subjekt ist vielmehr im konstitutiven Zusammenspiel seiner Entstehung mit den sozialen und personalen Bezügen, denen es ausgesetzt ist, in die Rolle eines sich selbst aufgegebenen moralischen Wesens versetzt. Es bestimmt den Preis der eigenen Rechenschaftsgabe – nie vollständig, jedoch zu jedem Zeitpunkt selbstverantwortlich – selbst, indem es innerhalb der „Grenzen, Bedingungen und Folgen des

Wahr-Sagens“ (ebd., S. 174) im Akt des Wahr-Sagens potentiell diese Grenzen, Bedingungen und Folgen des Wahr-Sagens in Frage stellt.

„Die Selbsthinterfragung wird für Foucault zu einer ethischen Folge der Kritik. [...] Wie sich aber auch zeigt, birgt eine Selbsthinterfragung [...] die Gefahr, dass man die Möglichkeit des Anerkanntwerdens durch andere aufs Spiel setzt“ (ebd., S. 35). In diesem letzten Zitat konzentriert sich die Bedeutung und Tragweite des Preises der Subjektivität, der verschiedene Dimensionen umfasst und nicht eindeutig fixierbar ist. Indem Foucault die Bindung des Subjekts an seine Identitäten, also den Prozess der Subjektivation als einen Akt der Entäußerung, als ein Stellen der eigenen Identität in den äußeren Erscheinungsraum, begreift und von da aus eine notwendige Verfehlung der inneren Signifikanten des Ichs im Raum der Erscheinung konstatiert, scheint er das Phantasma einer vorgängigen inneren Essenz, einer ursprünglichen subjektiven Signifizierbarkeit vorauszusetzen, die allem Anschein nach geopfert werden muss, soll ein Subjekt entstehen. Es ist nicht zuletzt Foucault als originäre Leistung anzurechnen, so jedenfalls Butler, die Beziehung der eigenen Fremdheit in das Zentrum des Ichs eingetragen zu haben.

4.2 Fremdheit zwischen den Polen der Inklusion(en) und Exklusion(en)

Am Anfang des Subjekts steht keine autonome souveräne Entscheidung für eine (inklusive) Lebensform, sondern der verletzende Übergriff, das traumatisierende Erlebnis der Anrede durch den Anderen und Fremden, der als solcher unmittelbar zur Konstitution des Subjekts gehört und damit nicht regulierbar ist, ohne dabei gleichzeitig die subjektkonstituierende Dimension der Sprache auszuhöhlen (vgl. Butler, 2006, S. 47f.; vgl. allgemein Althusser, 1997). Insofern ist der Traum einer vollständigen Inklusion aus der Scheinautonomie des Subjekts und damit von einer autarken Regulierung und Eindämmung der Abhängigkeit von der Anrede Anderer oder Fremder gerade nicht ein Zeichen von Autonomie, sondern bildet nur das unmögliche Emblem der *totalen* De-Konstitution des Subjekts, die als solche gerade deshalb, auch in Gestalt koordinierender staatlicher Inklusionspraktiken der Desubjektivierung, Fiktion bleiben muss, weil es keinen von der Macht unberührten Ort des Widerstands geben kann. Auf Prozesse und Dynamiken von Inklusionen und Exklusionen bezogen bedeutet dies, dass es keinen Ort innerhalb der Gesellschaft gibt, der völlig frei von Exklusionen ist und keinen Ort der völlig frei von Inklusionen ist. Denn da das Subjekt notwendigerweise in einem gesellschaftlich-konventionalen Rahmen, in einem ihm vorgängigen Raum der Sprache, konstituiert wird, führt jeder Versuch, diese sprachlichen und intersubjektiven Wurzeln des Subjekts abzuschütteln nicht nur zur De-Konstitution, sondern im Wortsinn zur Destruierung des Subjekts und nicht zu seiner Inklusion, sondern zu seiner *totalen* Exklusion und damit zum Tod des Subjekts.

Als Beweis dafür kann gewertet werden, dass in der Geschichte der Macht ein jeglicher Versuch einer staatlichen Macht, gefügige und von ihrer sprachlichen

Vergangenheit abgetrennte Untertanen zu produzieren und die Identität fremder Kulturen oder marginalisierter Gruppen zu unterwerfen und radikal umzuformen, darin geendet hat, die Körper der solchermaßen dissoziierten Subjekte zu verstümmeln, zu lähmen oder gar zu vernichten. Nicht umsonst weist Foucault in *Überwachen und Strafen* (1977) darauf hin, dass die Macht nicht nur die Körper äußerlich diszipliniert, sondern durch das Innere der Körper geht. Und auch für Butler stellt die Thematik der Körperlichkeit eine zentrale Dimension ihrer Kritik dar:

„Das Gefängnis wirkt also auf den Körper des Gefangenen ein, aber so, dass es den Häftling zur Annäherung an ein Ideal zwingt, an eine Verhaltensnorm, ein Modell des Gehorsams. So wird die Individualität des Häftlings kohärent gemacht, totalisiert, so wird sie zum diskursiven und begrifflichen Eigentum des Gefängnisses; auf diese Weise wird der Gefangene, wie Foucault sagt, ‚zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung‘“ (Butler, 2001, S. 82; vgl. hierzu Foucault, 1977, S. 260).

Ebenso kann ein Zwang zur Inklusion in ein bestimmtes pädagogisches System oder in eine Gesellschaft durchaus mit der Situation des inhaftierten Subjekts beziehungsweise am Ort Gefängnis (vgl. exemplarisch Link & Keul, 2017; Langnickel & Link, 2018) illustriert werden. Inklusionsforderungen können auch als eine totale Verfügbarmachung des Subjekts für die hegemoniale und kapitalistische Gesellschaftsform interpretiert werden. Die Auffassung der zufolge das Subjekt vollständig „zum Prinzip seiner eigenen Unterwerfung“ wird, kann freilich als zu einseitig und negativ ausgelegt werden (vgl. Foucault, 1977, S. 260f.). Unter dieser Voraussetzung einer totalen Verfügbarmachung der Subjekte durch die Macht schließt sich von vornherein die Selbstsubversion der Macht durch die Übernahme und Inszenierung ihrer selbst durch die Subjekte aus. Die Subjektivierung, wie sie in *Überwachen und Strafen* beschrieben wird, macht die Möglichkeit eines Widerstands innerhalb der subjektivierenden Konfigurationen des *assujettissement* (vgl. Foucault, 2003, S. 96, zit. n. Yildiz, 2009, S. 63) unmöglich und lässt eine wichtige Dimension der Subjektivierung unbeachtet. Ist ein Widerstand gegen Inklusionen dem Subjekt noch erlaubt?

5 Soziologische Lesarten des Fremden

5.1 Der Begriff des Fremden in der Soziologie

Die große Bedeutung, ja die Faszination, die vom Begriff des Fremden ausgeht, liegt nicht nur in dessen Beunruhigungsqualität respektive dessen Unheimlichen, sondern auch in dessen Universalität. Genau diese Universalität ist es aber, welche die Bestimmung des Fremden zusätzlich erschwert. Schnell wird der Fremde

beispielsweise lediglich im Verhältnis zu einer Nation betrachtet. Jedoch ist dies ein „reduktives Verständnis“ (Stichweh, 2010, S. 21), das dem Begriff und seiner Genese nicht gerecht wird. Vielmehr ist der Begriff des Fremden als „Umschaltbegriff“ (ebd.) zu verstehen, „der eine Reihe von Organisationen der Sozialorganisation übergreift und deshalb mit Bezug auf sehr verschiedene Referenzsysteme zum Einsatz kommen kann und dem in diesen differenten Bezugssystemen ganz verschiedenartige Funktionen zufallen können“ (ebd.). Nur als solcher *Umschaltbegriff* kann der Begriff des Fremden also auf die verschiedenen historischen und aktuellen Lebensformen des Menschen Anwendung finden.

In der klassischen Soziologie gibt es viele Unterscheidungen und auch unterschiedliche Begriffe des Fremden.⁶ Diese Unterscheidungen sind meist durch den Fokus und Ansatzpunkt der jeweiligen Forschungsperspektive bestimmt (vgl. ebd., S. 10ff.). Im Kern geht es bei jeder Bestimmung des Fremden darum, dass es eine Gruppe gibt, die den Anderen als fremd wahrnimmt. Entscheidend für die Beurteilung von Jemandem als einen Fremden ist die „als relevant wahrgenommene Differenz“ (Reuter, 2015, S. 13) zwischen denjenigen, die das Urteil fällen und demjenigen, über den es gefällt wird. Diese Relationalität des Fremden hat sich bereits in der phänomenologischen Betrachtung gezeigt, in der es ohne Eigenes kein Fremdes geben kann, und vice versa. Der Fremde ‚braucht‘ also eine Gruppe, die ihn als fremd wahrnimmt, um als Fremder zu gelten. Der Begriff des Fremden ist daher mit dem der Kultur auf „unkündbare Weise verbunden“ (Müller-Funk, 2016, S. 17). Dies zeigt sich auch darin, dass der Fremde der Gruppe eine Selbstidentifikation ermöglicht, die über Abgrenzung oder zumindest über die Bestimmung der Andersartigkeit oder Fremdheit des Fremden geschieht. Für eine Weltgesellschaft aber, wie sie von der Systemtheorie angenommen wird, gibt es keine Figur des Fremden mehr, sie findet vielmehr eine andere Art des Umgangs, auf den später eingegangen wird (vgl. Stichweh, 2010, S. 22).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass vom „Fremden immer dort die Rede [ist], wo soziale Andere auftauchen, mit denen sich das Moment des Unerwarteten und der Überraschung verknüpft, und wo für diese Überraschung zunächst keine gesicherten Routinen der Bearbeitung und des Umgangs mit ihnen zur Verfügung stehen“ (ebd., S. 75). Hier wird auch deutlich, woher die Beunruhigungsqualität, die der Fremde auslöst, rührt: Es ist die „Gleichzeitigkeit von Distanz und Anwesenheit, Zugehörigkeit und Unzugehörigkeit“ (ebd., S. 111), die eine Irritation

6 So spricht zum Beispiel Schütz vom „Ankömmling“ und legt den Fokus auf der Analyse des ersten Kontakts zwischen Fremden und Einheimischen. Simmel konstituiert den Fremden als einen Wandernde[n], [...] der heute kommt und morgen bleibt“ (1908, S. 509). Der Fokus liegt hier auf der wechselseitigen Anpassung (oder Nichtanpassung) des fremden Subjekts. Ezra Park spricht vom Fremden als „marginal man“ (Park, 1928) und betrachtet damit den Fremden als kulturellen Hybrid, der an zwei Kulturen partizipiert und der oder dem ein großes innovatives Potential zugeschrieben wird (vgl. Stichweh, 2010, S. 10ff.).

auslöst und den normalen Handlungsvollzug stört. Abhängig davon, wie stark diese *Gleichzeitigkeit* ausgeprägt ist, wird die relative Distanz wahrgenommen.

5.2 Einige Kennzeichen des Fremden/Differenten

Um eine *relevante Differenz* (Reuter, 2015, S. 13) wahrnehmen zu können, muss sich die Wahrnehmung auf bestimmte Merkmale beziehen können, die eine Unterscheidung ermöglichen. Am deutlichsten lässt sich der Fremde anhand von „Sprache und Körperlichkeit“ (Stichweh, 2010, S. 59) identifizieren. Erstere tritt als Differenzierungsmerkmal am deutlichsten zutage, wenn eine verbale Verständigung schlicht unmöglich ist. Aber auch ein Akzent oder kulturell bedingte Missverständnisse lassen bei Gleichsprachigen Fremdheit erkennen. Die Sprache ermöglicht somit ein Erkennen des Fremden, der durch seine Äußerlichkeit oder Körperlichkeit nicht als solcher bestimmt werden würde (vgl. ebd., S. 59f.).

Auch der Körper eignet sich zur Bestimmung der oder des Fremden, da der Körper trotz seiner „Universalität“ (ebd., S. 60) nicht kulturneutral ist. Die „*Universalität des Körpers*“ (ebd.) entspringt einer soziohistorischen „*Homogenisierung des Körpers*“ (ebd.), die den Körper als Einheit zum Erkennungsmerkmal des Menschen macht (vgl. ebd., S. 60ff.). Diese Universalisierung des menschlichen Körpers gipfelt in der Moderne in der Gleichsetzung von Körperlichkeit und Sichtbarkeit. Somit schafft sich die Moderne „damit hinreichende Gewißheit für Identifizierungen und Diskriminierungen“ (ebd., S. 61). Der Körper wird so nicht nur zum Erkennungsmerkmal *des* Menschen, sondern er dient auch als *das* Merkmal schlechthin, das Unterschiede *zwischen* den Menschen erkennbar werden lässt. Gleichzeitig wird der Körper auch zum „Verhaltensorganismus“ (ebd., S. 62), so dass auch im Verhalten *relative Differenzen*, und damit Fremdheit, erkennbar werden.⁷

Zunehmend gewinnen seit Beginn der Moderne für die Bestimmung des Fremden auch gerade die kleinen körperlichen Unterschiede an Bedeutung. So entsteht im 19. Jahrhundert der Begriff der „Rasse“ als „stärkste Form, ethnische, nationale und andere Unterschiede, die Fremdheit konstituieren, auf körperlich sichtbare Unterschiede zurückzuführen“ (ebd., S. 64). Rassismus wird so zu einem Signum der Moderne. Die Betrachtung des Fremden als Außerstaatlichen hatte die in dieser Zeit stattfindenden Gründungen der Nationalstaaten zur Voraussetzung (vgl. ebd., S. 123f.) und das hatte einen Bedeutungsgewinn der Techniken zur physischen Identifikation des Menschen zur Folge, der bis heute anhält (vgl. ebd., S. 65). Körperbezogene Unterscheidungen eignen sich deshalb zur Identifikation des

⁷ Vgl. hierzu und im Folgenden auch Bourdieus Theorie des Habitus, der „als soziale Struktur“ nicht nur „die Wahrnehmung, das Denken, Handeln und Empfinden des Einzelnen strukturiert“, sondern auch das Ergebnis der „Inkorporation [von] Existenzbedingungen“ (Dörpinghaus & Uphoff, 2014, S. 122f.) ist.

Fremden, weil sie nicht nur „unmittelbar sichtbar“, sondern „[...] durch die Person, an deren Körper sie haften, kaum zu ändern“ (ebd., S. 64) sind. Im Gegensatz zur Identität, die jede und jeder für sich selbst entwerfen kann und muss, erlauben die körperlichen Merkmale somit eine zweifelsfreie Identifikation. Hinzu kommt, dass „die wahrgenommene körperliche Ähnlichkeit oder Andersheit eine unmittelbare affektive Reaktion hervorrufen kann“ (ebd., S. 65). Der Mensch ist also unmittelbar angetan von der Ähnlichkeit oder Andersheit des Gegenübers. Dieser *Anspruch des Fremden* (vgl. Kapitel 2), der in der phänomenologischen Betrachtung bereits expliziert wurde, macht auch deutlich, wie anfällig (und auch manipulierbar!) der Mensch für die vom Fremden ausgehende Verunsicherung ist. Weiterhin macht er deutlich, wie wichtig hier Selbstreflexion ist, um angesichts des Fremden nicht in Affekt-Automatismen und emotionale Verstrickungen zu verfallen, die einer zwar lebenslangen, doch unbewussten Prägung (vgl. Bourdieu, 2013) oder unbewussten Impulsen entspringen (vgl. Waldenfels, 2016b, S. 16f.). Deutlich wird dieser Prozess auch daran, dass körperbezogene Wahrnehmungen „nicht in der einfachen Form des Registrierens und Beschreibens eines festgestellten oder zumindest behaupteten Unterschieds und der Herausbildung einer dazu passenden affektiven Reaktion zum Abschluß“ (Stichweh, 2010, S. 66) kommen, sondern dass „Körperwahrnehmung immer auch als Metapher [fungiert] und d.h., daß sie in einen soziokulturellen Interaktionsprozess eingebettet wird, der einzelne Merkmalsunterschiede in komplexe Diagnosen transformiert, die für Prozesse sozialer Klassifikation und Hierarchisierung verwendet werden können“ (ebd.). Hier wird ersichtlich, warum in manchen marginalisierten Gruppen großer Wert auf körperliche Ertüchtigung gelegt wird – Ziel ist die soziale Inklusion (vgl. ebd., 68ff.).

5.3 Der Umgang mit dem Fremden

Wird der Umgang mit dem Fremden, um der Interdisziplinarität der Pädagogik gerecht zu werden, auch aus einer soziologischen Perspektive betrachtet, so impliziert dies zugleich das Vorhandensein relativ geschlossener Gesellschaften. Diese bilden den Ausgangspunkt, von dem her erst die *relative Differenz* festgestellt oder auch behauptet werden kann, die für die Bestimmung von Jemandem als einen Fremden konstitutiv ist. Somit erweist sich die „Semantik des Fremden [...] als eine spezielle Semantik der Inklusion und Exklusion, die sich auf die *Bedingung der Mitgliedschaft und die Kriterien der Zugehörigkeit in vergleichsweise geschlossenen sozialen Systemen konzentriert*“ (Stichweh, 2010, S. 152). Der Umgang mit dem Fremden ist also abhängig von Zeit- und Gesellschaftsformen.

Eine Reaktions- oder Umgangsform, die bereits aus geschichteten Gesellschaften bekannt und auch in modernen Gesellschaften, also Gesellschaften, die ein Außen kennen, beobachtbar ist, ist die *Ambivalenz*: Sie bewegt sich zwischen den Polen der Inklusionen und Exklusionen. Häufig blieb und bleibt der Fremde exkludiert,

bis er über Rituale seiner Fremdheit entledigt wurde und davon ausgehend Inklusion in das bestehende Gefüge angegangen werden konnte und kann. Auch die *Bekämpfung* des Fremden war eine gängige Form des Umgangs, während für diesen *Kampf* gleichzeitig mit anderen fremden verfeindeten Personen kooperiert werden konnte (vgl. ebd., S. 26).

Eine weitere, bereits früh beobachtbare Form der Ambivalenz ist die Figur des *Gastes*. Die Ambivalenz dieser Figur liegt zum einen in der Reziprozität der Rollen Gast und Gastgeber, die schon daran erkennbar werden, dass „in vielen Sprachen dasselbe Wort sowohl den ‚Gast‘ wie den ‚Gastgeber‘ bezeichnen kann [, die gleichzeitig auch Fremder bedeuten [Anm. d. Verf.]]“ (ebd., S. 130; z.B. im Altgriechischen steht ξένος/xénos gleichzeitig für Gast/Gastgeber und Fremder, im Lateinischen wird für den Gast und den Gastgeber das Wort *hospes* verwendet, für Feind *hostis*). Der Anspruch des Gastes, aufgenommen zu werden, schlägt sich im entsprechenden Anspruch der Gastgeberin oder des Gastgebers, zu späterer Zeit ebenso vom jetzigen Gast aufgenommen zu werden, nieder. Weiterhin zeichnet sich der Gast dadurch aus, dass er keine „lokalen Interessen hat“, er somit keine „dauerhafte Konkurrenz“ (ebd., S. 132) darstellt. Zum Gast wird also eine Nähe hergestellt, in der er doch immer fremd oder fern bleibt. Eine weitere Ambivalenz bezüglich des Gastes zeigt sich auch im Schwanken zwischen Gast und Feind, welche auch ihren Niederschlag in der Sprache findet, wie am Beispiel des Altgriechischen und des Lateinischen aufgezeigt wurde, so dass „die Gastfreundschaft potentiell in Feindseligkeit [...] umschlägt“ (ebd., S. 77).

Eine weitere Form der Ambivalenz ist die „Flexibilität oder eben auch Uneindeutigkeit, mit der jemand als Fremder identifiziert wird“ (ebd., S. 131). Wird der ‚Radius‘ vergrößert, außerhalb dessen jemand als fremd bezeichnet wird, verlieren andere, vorher fremde diesen Status und gelten als bekannt bzw. werden in die Gruppe integriert (vgl. ebd., S. 130f.). In funktional differenzierten Gesellschaften fanden sich zunehmend „Statuslücken“ (ebd., S. 76), die der Fremde füllen und damit seine wenn nicht Inklusion so doch Integration vollziehen konnte. Eine zunehmende Differenzierung der Gesellschaft schafft somit zunehmende „Inklusionsrollen“ (ebd.) für Fremde.

In der als Weltgesellschaft⁸ auftretenden modernen Gesellschaft ist die Ambivalenz nicht mehr „der primäre Modus der Erfahrung des Fremden [...], die Kategorie des Fremden als eine Schlüsselkategorie“ (ebd., S. 138) wird in Frage gestellt. Die Weltgesellschaft kennt kein Außen, somit keine Fremden mehr, die

8 „Der Begriff der Weltgesellschaft formuliert die Hypothese der Existenz nur noch eines einzigen weltweiten Gesellschaftssystems. [...] Die Weltgesellschaft ist nicht einheitlich, nicht konfliktfrei und friedlich, nicht durch Gleichheit und Gerechtigkeit bestimmt. [...] Zugleich ist aber auch zu betonen, daß Ansprüche auf Gleichheit und Gerechtigkeit als globale Ansprüche kommuniziert werden [...] Die wichtigste strukturbildende Eigentümlichkeit der Weltgesellschaft ist: funktionale Differenzierung“ (Stichweh, 2010, S 195f.).

aus diesem Außen, einem als exklusiv wahrgenommenem Feld, kommen können. Das Fremde verliert seine identitätsstiftende Funktion.

So führen „soziokulturelle Veränderungen [...] dazu, dass die Fremdheit im ‚traditionellen‘ exotischen Sinne [...] im Rückzug begriffen sein könnte [...], während in der eigenen Kultur Fremdheit auf paradoxe Weise wächst“ (Müller-Funk, 2016, S. 15). Aus phänomenologischer Perspektive kann zwischen alltäglicher respektive „normaler“, struktureller und radikaler Fremdheit unterschieden werden (vgl. Waldenfels, 2016b, S. 35ff.). Soziologisch gewendet lässt sich damit annehmen, dass das Fremde seine radikale Fremdheit verliert. Es löst entweder ein Empfinden von „normaler“ Fremdheit aus, „die innerhalb der jeweiligen Ordnung verbleibt“ (ebd.), oder ein Empfinden struktureller Fremdheit, die aus einer andern Ordnung herrührt, die als solche, wenn nicht verständlich, so doch zu erkennen ist. Radikale Fremdheit betrifft, „was außerhalb jeder Ordnung bleibt“ (ebd., S. 36).

Der Fremde verliert seine identitätsstiftende Funktion: Stattdessen ist das Reaktionsmuster der Indifferenz zu beobachten. Dieser Modus ist nicht zuletzt auf die Urbanisierung und die damit einhergehende Migration zurückzuführen, da „nahezu alle Interaktion in städtischen Kontexten Interaktion mit Fremden ist“ (ebd., S. 139). Die Anwesenheit des Fremden wird so zur „unhintergehbaren Erfahrung und dies [strukturiert] die Wahrnehmung des Fremden fundamental“ (ebd., S. 117) um. Würde jedes Wahrnehmen einer unbekanntenen Person als die Wahrnehmung einer fremden Person aufgefasst, hätte dies eine permanente Beunruhigung zur Folge. Stattdessen „leistet das Bewusstsein ein unablässiges Herausfiltern vieler anderer anwesender Personen“ (ebd., S. 143), um so eine Bewältigung des Alltags zu ermöglichen. Jedoch ist die Indifferenz nicht unproblematisch (vgl. ebd., S. 144f.), da gerade sie der Depersonalisierung von bestimmten Gruppen und der damit einhergehenden Senkung von Hemmschwellen Vorschub leisten kann. Für nicht an ausschließenden oder gar gewaltsamen Akten Beteiligte erleichtert sie das Wegsehen und damit das Gewährenlassen solcher Akte.

Der Lauf der Geschichte führt also zu einer veränderten Rolle des Fremden. Diese ist heute im Wesentlichen dadurch bestimmt, dass der Fremde respektive der Andere nicht mehr von außen kommt, sondern mitten unter uns wohnt beziehungsweise wohnen soll. Gleichzeitig lassen sich Grenzen der Bestimmung der aktuellen Gesellschaft als Weltgesellschaft erkennen, wenn auch innereuropäische Grenzen wieder geschlossen werden und so ein Außen, das dem Fremden als *Herkunftsort* dient, wiederherstellen.

5.4 Exkurs: Europa – Die problematische Genese eines Begriffs

Die derzeit in Europa wachsenden Tendenzen spiegeln die Geschichte Europas wider: Europa entsteht in seiner Grundform im Zeitraum vom dritten bis ins achte Jahrhundert durch die Integrationen und Inklusionen von Wandernden respektive Migrantinnen und Migranten in die Sozialstruktur des Römischen

Reiches. Auch die „Semantiken dieser Zeit knüpfen [in bemerkenswerter Weise] an die bereits etablierten Semantiken des Fremden und des Gastes“ (ebd., S. 79) an. Im achten Jahrhundert tritt auch der Begriff *Europäer* zum ersten Mal in Erscheinung. Der Kontext, in dem dies geschieht, ist, dass ein Heer aus „romantisch-gallischen und barbarischen Elementen“ (ebd., S. 81) ein islamisches Heer besiegt. Wäre dies wirklich die erste Nennung des Begriffes *Europäer*, und bis jetzt wurde keine frühere gefunden, „wäre es die Abwehr des Fremden (in Gestalt des Islams und seiner Heere), die die neue semantische Einheitsbildung motiviert“ (ebd.). Stichweh konstatiert, dass auch „dreizehnhundert Jahre später [...] Europa immer noch ein zunehmend dichter verflochtenes Gewebe heterogener Völkerschaften [ist], das als relatives Außen die islamische Welt identifiziert und hinsichtlich deren Integrierbarkeit unsicher ist“ (ebd.). Aktuelle Tendenzen scheinen diese Feststellung zu bestätigen (vgl. auch Müller Funk, 2016, S. 26f.).

6 Resümee: Interkulturalität und Inklusionen im Spannungsfeld zwischen Eigenem und Fremdem

Die Weltgesellschaft zeichnet sich durch die „*Pluralität der Funktionssysteme*“ aus, die alle „*Eigenkulturen*“ (Stichweh, 2010, S. 196f.) hervorbringen. In einem basalen Verständnis handelt es sich bei Kultur um „einigermaßen stabile Verhaltenserwartungen und auf diese Erwartungen gestützte Routinen des Verhaltens“ (Stichweh, 2010, S. 198). Somit ist das moderne Leben durch Interkulturalität geprägt. Der Mensch setzt sich nicht nur mit Menschen aus anderen Kulturen auseinander, er ist selbst in diverse Subkulturen und Kulturen eingebunden und muss sich zu diesen verhalten. Damit geht kein Relativismus einher, da der Mensch sich für eine „Eigenkultur“ (ebd., S. 204) entscheidet oder in eine solche bereits hineingestellt ist, mit der er seine Lebensführung enger vernetzt als mit anderen Kulturen und zu deren Werten er zunächst steht. Der Mensch braucht und schafft sich eine Vertrautheitssphäre, wie zuvor unter Anlehnung an die Anthropologie Plessners (2015) festgestellt wurde. Mit dieser geht eine *Präferenz* für das Eigene einher, die ausschließt, dass der Mensch sich vollständig kulturneutral respektive objektiv verhalten kann.

Trotzdem sind eine Interkulturalität und auch Inklusionen möglich, die das Fremde nicht durch Aneignung, also durch das Schaffen einer Monokultur, zum Schweigen bringen. Andererseits sollte beachtet werden, dass auch eine „Überreaktion in die entgegengesetzte Richtung“ (Waldenfels, 2016b, S. 83), die das Eigene zum Schweigen bringt, Interkulturalität verunmöglicht. Auch dies spricht gegen einen Relativismus. Stattdessen gilt es zu akzeptieren, dass sich das Grenzgeschehen zwischen Eigenem und Fremden immer in einer gewissen Unruhe

befindet. Ohne eine Akzeptanz dieses „Zwischen“ (ebd., S. 53), dieses Bruchs, der unüberwindbar zwischen Fremdem und Eigenem liegt und auf kein Ganzes zurückgeführt werden kann, ist kein wahrer interkultureller und inklusiver Austausch, keine Interkulturalität und Inklusion möglich (vgl. ebd., S. 110). In diesem Zwischen liegt das innovative Potential der Auseinandersetzung. Am Bruch entstehen neue Gedanken, die „weder mir noch dem Anderen“ (ebd., S. 53) gehören (vgl. hierzu auch Stichweh, 2010, S. 200). Ein vollständiger Austausch kann nur stattfinden, wenn auf den Anspruch (*Pathos*) des Fremden geantwortet wird (*Response*), und zwar in dem Wissen, das *Pathos* und *Response* sich nie vollständig überlagern werden (vgl. hierzu Riemen, Link & Groß, 2018). Aber die Antwort, die Response, als Reaktion auf das Pathos kann reflektiert werden:

„Immer Fremdes wahrnehmen heißt, stets offen zu sein für die Konstitution des Anderen. Der Andere ist nie ganz sichtbar, und der limitierte, sich mir offenbarende Teil genügt nicht für ein Urteil. Wer beurteilt ist, kann eingeordnet werden, er passt in einen Schrank mit ähnlichen Phänomenen – er kann in eine Schublade gesteckt werden. Offen sein heißt aber, genau dieser Versuchung zu widerstehen. Der Andere erscheint mir gegenüber in seiner Eigenart, und um ihn zu verstehen muss ich ihm möglicherweise entgegenkommen und meinen Verstehenshorizont erweitern. Grundlage bildet die Beschränkung auf das einzige unverrückbare Merkmal: Der andere ist auch ein Mensch. [...] [E]twas [am Anderen, Anm. d. Verf.] wird uns immer fremd bleiben. Wir sprechen in der Folge von einer Art Vorposition, einer Haltung, die noch vor der Arbeitshypothese steht. Diese Supposition des permanent Fremden ist eine Voraussetzung für Inklusion“ (Riemen, Link & Groß, 2018, S. 45f.).

Wahre Interkulturalität und wahre Inklusionen finden also nicht nur zwischen Kulturen, sondern *im Zwischen* der Kulturen und Lebenswelten statt. Dieses *Zwischen* ist der (Bildungs-)Raum, in dem eine *dritte* Kultur der Inklusionen und Exklusionen des gemeinsamen Austausches entstehen kann und sich dabei weder dem Pol der Inklusion, noch der Exklusion radikal zuordnen lässt.

Am Anfang jeder Ordnung, die sich später als Eigenes zeigt, steht „*die Mischung, nicht die Reinheit*“ (Waldenfels, 2016b, S. 157). Jede Verabsolutierung des Eigenen ist ein, je nach Bewusstseitsgrad der Verabsolutierung, Vergessen, ein Verleugnen und Verdrängen der anfänglichen Indifferenz, aus der die aktuelle Differenz erst entstanden ist. Waldenfels spricht hier auch von einer „Urscheidung“ (ebd., S. 42), aus der Eigenes und Fremdes hervorgehen. Es bedarf daher einer „responsiven Ethik“, die „tiefer gelagert [ist] als eine Philosophie der Moral“ (Waldenfels, 2016a, S. 56). Sie zeigt sich im Antworten auf den Anspruch des Fremden. Ihr ist weder die eigene Präferenz, noch die Differenz des Fremden gleichgültig, sie stellt sich dagegen, dass diese „am Ende in der Indifferenz einer alle Unterschiede verwischenden Gleichgültigkeit versinken“ (Waldenfels, 2016b, S. 162).

Das sich stets auch fremde Subjekt, das sich zu sich selbst in Relation setzen muss, um überhaupt Subjekt und damit anerkennungsfähig in den anlizlosen Augen der gesellschaftlichen Wahrheitsregime zu werden, stellt im Augenblick dieser Selbstentäußerung eine ethische Beziehung zu sich selbst her, die in der pendelnden Bewegung von Faktischem und Projektivem, von Macht und Interpretation oszilliert. Diese Bewegung verhindert dauerhaft die Festlegung und die Undurchbrechlichkeit sozialer Rollen und Identitäten, weil sie angewiesen ist auf die ökonomische, wiederholend umdisponierende Neubestimmung der für die Identität formgebenden Determinanten (vgl. Butler, 2006, S. 50). Nur wenn die fremde Kultur respektive der Andere ernst genommen und anerkannt wird, kann gleiches für die eigene gelten. Einzig, wenn der Mensch der komplexen Welt mit sich zu eigen gemachter Offenheit begegnet, kann die relative Distanz verringert werden. Dabei kann nicht der Anspruch bestehen, sich jegliches Fremdes zu eigen zu machen. Das Verständnis, dass nicht alles, jede und jeder verstanden werden kann und möchte, vermag die Beunruhigungsqualität des Fremden zu schmälern, gleichzeitig vermag eine politisch-normative Inklusionsforderung nicht, Fremdheit in Theorie und Praxis gänzlich aufzulösen.

Damit einher geht die Frage, wie das Subjekt respektive das „unternehmerische Selbst“ (vgl. Bröckling, 2007, S. 283f.) aus dem ewigen Kreislauf der Selbstoptimierung, wie Inklusionsbemühungen sie darstellen können, ausbrechen kann? Im Zeichen der Marktwirtschaft gibt es kaum noch einen Lebensbereich des Menschen, der nicht gewissen Modifizierungs- und Optimierungszwängen unterliegt (vgl. ebd., S. 283). Selbst wer sich inklusiven Steuerungsmechanismen entgegensetzen versucht durch Regelverletzung, Verweigerung oder Einspruch, landet über kurz oder lang wieder in der Leistungsfalle (vgl. ebd.). Genauso, wie es ein „reines“ Subjekt, ein unternehmerisches Selbst nicht gibt, existiert auch der „reine Markt“ nicht (vgl. ebd.). Ein unternehmerisches Selbst kann nur in einer „Realfiktion im Modus des Als-ob- [...], als Adressierung, als Fluchtpunkt von Selbst- und Sozialtechnologien, als Kraftfeld, als Sog“ (Bröckling, 2007, S. 283) existieren.

„Bruchlos“ und ohne Scheitern lässt sich das unternehmerische Selbst und mit ihm das angerufene Subjekt nicht in individuelles Verhalten oder Inklusionen übersetzen (vgl. Bröckling, 2007, S. 283). Die Inklusionsforderungen, die an das Subjekt gerichtet werden, können niemals ganz erfüllt werden, bleiben irgendwo immer offene Aufträge normativer Inklusionsbemühungen (vgl. ebd.). Das Bemühen des unternehmerischen Selbst dem Optimierungsideal „Inklusion“ Folge zu leisten, ist also immer auch zum Scheitern verurteilt. Es scheint Grenzen zu geben, die der Regierung des Selbst – die Inklusionsforderung an das Subjekt stellt eine solche Regierung dar – gegeben sind, wenn man zum Beispiel bedenkt, dass „nur in der Konfrontation mit seinen Gegenkräften [beispielsweise Exklusionen, Anm. d. Verf.] [...] das Kraftfeld der unternehmerischen Anrufung Form

an[nimmt]“ (ebd., S. 284). Die Regierungs- und Selbststeuerungsprogramme, wie zum Beispiel politische oder aktivistische Inklusionsbemühungen, bleiben hinter den eigenen Zielen und Vorgaben zurück und dies konstituiert wiederum ihr Funktionieren (vgl. ebd.). Immer wenn das Regiertwerden respektive das Inkludiertwerden von einem Menschen verworfen wird, setzt „eine Optimierung des Regierens [respektive Inkludierens, Anm. d. Verf.] ein“ (ebd., S. 284).

Das Moment der Anrufung, innerhalb der Subjektwerdung des Menschen, das das Subjekt in einen Anspruch nimmt, der aber nur teilweise eingelöst werden kann, ist nicht nur die Wirksamkeit des Anrufens, sondern dieses Moment eröffnet auch einen Spalt, einen Riss, aus dem der Mensch ausbrechen kann (vgl. ebd., S. 284). In diesem Moment der Anrufung kann das Subjekt einen Schritt zurücktreten, sich von der Anrufung („Inkludiere dich!“) distanzieren und abstrahieren, sie nicht annehmen oder gar umdeuten. Bröckling (2007) nennt diesen Prozess des *anders anders sein*⁹ eine Haltung der Kritik. Ganz ausbrechen aus dem Räderwerk des Regierens respektive Inkludierens und des Sich-selbst-Regierens kann das Subjekt bei Bröckling durch die, dieser Haltung der Kritik innewohnende Freiheit der Wahl (vgl. ebd., S. 284f.). Durch die Entscheidungsfreiheit und den totalitären Anruf des Regimes zwischen Möglichkeiten der Inklusionen und Exklusionen zu wählen, ist dem Subjekt auch die Wahlfreiheit gegeben, sich *anders* zu entscheiden (vgl. ebd., S. 285). Dabei kommt die Möglichkeit auszubrechen scheinbar oder zumindest teilweise von den (Inklusions-)Programmen selbst, beziehungsweise von uns, da wir diese Programme schreiben: „Die Programme fordern Distinktion statt Konformität, Überschreitung statt Regelbefolgung, kurzum: sie fordern, anders zu sein“ (ebd.).

Anders anders zu sein ist damit die Aufgabe der kritischen Haltung (vgl. ebd.). Doch in der Wahlfreiheit sind wir als Menschen noch nicht frei von den Marktbewegungen. Die „Künstler des Anders-anders-Seins“ setzen dem Markt etwas gegenüber, mit dem „er“ nicht rechnet, konfrontieren diesen mit ihrer Indifferenz und „bestehen darauf, dass es jenseits der Nötigung zu wählen und der Unfreiheit, nicht wählen zu dürfen, noch etwas Drittes gibt: die Freiheit, nicht wählen zu müssen“ (ebd.). *Die Freiheit nicht wählen zu müssen*, nicht zwischen Inklusionen und Exklusionen wählen zu müssen, könnte ein anderes Ziel pädagogischer

9 Ein „Andersdenken oder Anderswerden“ (Koller, 2018, S. 8), die Haltung *anders anders sein* zu wollen geht auf Foucault zurück: „Ich denke niemals völlig das gleiche, weil meine Bücher für mich Erfahrungen sind, Erfahrungen im vollsten Sinne, den man diesem Ausdruck beilegen kann. Eine Erfahrung ist etwas, aus dem man verändert hervorgeht. Wenn ich ein Buch schreiben sollte, um das mitzuteilen, was ich schon gedacht habe, ehe ich es zu schreiben begann, hätte ich niemals die Courage, es in Angriff zu nehmen. Ich schreibe nur, weil ich noch nicht genau weiß, was ich von dem halten soll, was mich so sehr beschäftigt. So daß das Buch ebenso mich verändert wie das, was ich denke. [...] Ich bin ein Experimentator in dem Sinne, daß ich schreibe, um mich selbst zu verändern und nicht mehr dasselbe zu denken wie zuvor“ (Foucault, 1996, S. 24).

Bemühungen darstellen. *Anders anders zu sein* ist also kein Gegenprogramm zur Selbstoptimierung oder zur Inklusion, die eine solche Technik darstellen kann, sondern ein Versuch sich dem Zugriff der Programme beziehungsweise dem Zugriff inklusiver Praktiken zeitweise zu entziehen (vgl. ebd., S. 286). Inklusionspädagoginnen und -pädagogen, radikalen Inklusionsbefürworterinnen und -befürwortern, sowie Inklusionsgegnerinnen und -gegnern sei an dieser Stelle die Haltung des *Anders-anders-Seins* empfohlen, denn „[v]ielleicht besteht ja die Kunst, anders anders zu sein, genau darin: rechtzeitig [mit Inklusion, Anm. d. Verf.] aufzuhören – und anderswo von Neuem zu beginnen“ (ebd., S. 297; vgl. zur phänomenologischen Kritik an der inklusionspädagogischen Ordnungsvorstellung Singer, 2018, S. 258ff.).

Literatur

- Althusser, L. (1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung). In Ders. (Hrsg.), *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie* (S. 108-153). Hamburg/Berlin: VSA.
- Bourdieu, P. (2013). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst, Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). Subjektivierung, Widerstand, Bedeutungsverschiebung: Zwischen Freud und Foucault. In Dies. (Hrsg.), *Psyche der Macht; Das Subjekt der Unterwerfung, Gender Studies*, (S. 81-101). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2006). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2007). *Kritik der ethischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deines, S., Liptow, J. & Seel, M. (2013). Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In Dies. (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse* (S. 7-37). Berlin: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. (2014). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1996). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freud, S. (1919). *Kleine Schriften II*. Studienausgabe Bd. IV.
- Holtmann, S., Link, P.-C. & Fischer, M.-L. (2018). Psychiatrien als temporäre Übergangsorte für besonders vulnerable Subjekte einer inklusiven und exklusiven Gesellschaft – Wider inklusiver Dekategorisierungsbemühungen: Plädoyer für die Notwendigkeit wissenschaftlicher Begrifflichkeiten im Inklusionsdiskurs. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Abgerufen am 06.06.2019 von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/464/366>
- Jung, C. G. (1912/1989). *Persönliches und überpersönliches Unbewusstes*. Gesammelte Werke 7. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Jung, C. G. (1976). *Die Archetypen und das kollektive Unbewusste*. Gesammelte Werke 9/I. Ostfildern: Patmos Verlag.
- Kast, V. (2002). *Der Schatten in uns: Die subversive Lebenskraft*. München: dtv.
- Keul, H. (2013). *Weihnachten. Das Wagnis der Verwundbarkeit*. Ostfildern: Patmos Verlag.

- Keul, H. (2014). Verwundbarkeit wagen. Kirche in heterogener Gesellschaft. *Evangel – Magazin für missionarische Pastoral*, 3. Abgerufen am 06.06.2019 von <https://www.euangel.de/ausgabe-2-2014/veraenderung-in-der-organisation-kirche-und-die-freude-des-evangeliums/verwundbarkeit-wagen/>
- Keul, H. (2015). Verwundbarkeit – eine unerhörte Macht. Christliche Perspektiven im Vulnerabilitätsdiskurs. *Herder Korrespondenz* 12, 647-651.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Unbewusste Motive der Delinquenz. Das gespaltene Subjekt der psychoanalytischen Seelsorge. *AndersOrt – Fachzeitschrift für Gefängnisseelsorge* 1, 12-16.
- Lévinas, E. (1999). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Link, P.-C. (2017). Verwundbarkeit als Wagnis. Gestalttherapie und Fremdheitserfahrungen. *Gestalt Zeitung*, 30, 26-33.
- Link, P.-C. & Keul, H. (2017). Verwundbarkeitstheoretische Lesarten des Strafvollzugs. Ein pädagogisch-theologischer Zwischenruf. *AndersOrt – Fachzeitschrift für Gefängnisseelsorge* 2, 54-59.
- Müller-Funk, W. (2016). *Theorien des Fremden. Eine Einführung*. Tübingen: A. Francke Verlag/utb.
- Nietzsche, F. (2000). *Menschliches, Allzumenschliches: ein Buch für freie Geister*. Leipzig: Insel Verlag.
- Nietzsche, F. (2010). *Jenseits von Gut und Böse; Zur Genealogie der Moral. Kritische Studienausgabe*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Park, R. E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, 33 (6), 881-893.
- Plessner, H. (2015). *Macht und menschliche Natur. Gesammelte Schriften V*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reuter, J. (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript.
- Riemen, F., Groß, P. & Link, P.-C. (2017). Behinderung und Fremdheit. Theatrale ästhetische Bildungserfahrungen. *Thepakos+ Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater und Theaterpädagogik* 3, 23-37.
- Riemen, F., Link, P.-C. & Groß, P. (2018). Die Schönheit des Fremden. Theatrale Inszenierungen zum Phänomen Behinderung. *Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen*, 34, 45-46.
- Rombach, H. (1980). *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewußtseins*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Salzberger, F. (2008). *Leib und Melancholie. Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung*. Oberhausen: Athena.
- Simmel, G. (1992). Exkurs über den Fremden. In G. Simmel (Hrsg.), *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (S. 509-512). Berlin: Duncker & Humblot.
- Stenger, G. (2006). *Philosophie der Interkulturalität. Erfahrung und Welten. Eine phänomenologische Studie*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Stichweh, R. (2010). *Der Fremde. Studien zu Soziologie und Sozialgeschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2016a). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2016b). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1993). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Weiss, L. & Link, P.-C. (2016). Das Unheimliche Selbst. *Zeitschrift für Gestaltpädagogik* 1, 34-39.
- Yıldız, S. (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik: Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*, Wiesbaden: Springer.
- Žižek, S. (2007). *How to Read Lacan*. New York: Granta Books.

Thomas Damberger

Antigott: Zur Exklusion des Humanen im Digitalzeitalter

1 Digitalisierung und Krise

Wir befinden uns gegenwärtig in einer Zeit, in der das Wort Digitalisierung in aller Munde ist. In der Wirtschaft spricht man von der Industrialisierung 4.0 und meint damit im Wesentlichen die Vernetzung, Automatisierung und computergestützte Optimierung von Produktions- und Dienstleistungsprozessen. Dies alles soll mithilfe von Big Data, künstlicher Intelligenz, maschinellem Lernen, aber auch durch den Einsatz von Augmented Reality stattfinden. Von der Politik fordert die Wirtschaft, sie möge im Bildungswesen dafür sorgen, dass bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern entsprechende digitale Kompetenzen ausgebildet werden. So wurde beispielsweise in Österreich ab dem Schuljahr 2018/2019 für alle Schulen der Sekundarstufe 1 die „Digitale Grundbildung“ eingeführt.¹ Schülerinnen und Schüler sollen binnen vier Jahren Kompetenzen u.a. im Feld des „Computational Thinking“ und der „technischen Problemlösung“ erwerben und zudem in der Lage sein, Betriebssysteme und Standard-Programme anwenden zu können.

Die Digitalisierung prägt die Gesellschaft, verändert das private und berufliche Leben der Menschen. Es macht daher durchaus Sinn, wenn der Soziologe Oliver Stengel zusammen mit mehreren Kollegen 2017 eine Buchpublikation mit „Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft. Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche“ (Stengel, Looy & Wallaschkowski, 2017) betitelt. 2018 legen die Pädagogen Horst Niesyto und Heinz Moser den Herausgeberband „Medienkritik im digitalen Zeitalter“ (Niesyto & Moser, 2018) vor. Bemerkenswert ist, dass in beiden Publikationen keine Definition des digitalen Zeitalters zu finden ist. Was zunächst als ein Versäumnis der Autoren bzw. Herausgeber erscheinen mag, ist bei genauerem Hinsehen der „Natur der Sache“ geschuldet. Wir befinden uns angesichts der Wirkmächtigkeit der Digitalisierung inmitten einer Umbruchphase, die durchaus als Krisensituation bezeichnet werden kann.

1 Informationen zur Digitalen Grundbildung sind nachzulesen im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 71. Verordnung, ausgegeben am 19.04.2018, Artikel 1, Abs. 2f. (URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.html) [Stand: 21.11.2018]

Zwar nicht mit Blick auf die Digitalisierung, wohl aber in Ansehung der Moderne, arbeitet Martin Heitmeyer drei Krisentypen heraus, die er als Struktur-, Regulations- und Kohäsionskrise bezeichnet (vgl. 1997, S. 633ff.). Die erste dieser drei Krisen – die Strukturkrise – charakterisiert die Situation des Übergangs von einer alten in eine neue Ordnung. Das klassische Beispiel für diesen Krisentypus ist der Übergang vom Feudalsystem zur Industriegesellschaft. Er bedeutete nicht nur eine völlig neue Wirtschaftsform, sondern zugleich den Bruch mit bis dato fixen familiären, gesellschaftlichen und auch religiösen Strukturen.² Mit Regulationskrise ist die Tatsache angesprochen, dass es im Zusammenkommen vieler unterschiedlicher Menschen, teils aus verschiedenen Kulturen, sozialen Schichten etc. eine Notwendigkeit darstellt, neue gemeinsame Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens zu formulieren. Die Kohäsionskrise als dritte von Heitmeyer formulierte Krisenart fokussiert die sich lösenden (privaten, beruflichen etc.) Zusammenhänge und die daraus resultierenden Unsicherheiten und Herausforderungen. Bedenkt man nun diese drei Krisentypen und wagt den Blick auf das, was gegenwärtig angesichts der Digitalisierung in und mit der Gesellschaft stattfindet, so erscheint es evident, die Digitalgesellschaft bzw. das Digitalzeitalter als Zeitalter der Krise zu markieren. Wir erleben die strukturellen Veränderungen in der Art und Weise, wie sich die Kommunikation durch Neue (Digitale) Medien wandelt, sich Zeit- und Raumstrukturen, Arbeitsformen und Beschäftigungsverhältnisse insgesamt verändern. Die Rede ist, um ein Beispiel anzuführen, nicht mehr lediglich von flexiblen oder befristeten Arbeitsverhältnissen, sondern zunehmend

2 Nietzsches bekannte Formel „Gott ist tot“ (Nietzsche, 1885/1999, S. 14) kann in diesem Sinne gedeutet werden. Der Mensch, der sich in der Phase des Wegbrechens gewählter Sicherheit befindet, kann in zweifacher Weise mit diesem Verlust umgehen. Er kann sich einerseits ablenken und hat dann „sein Lüstchen für den Tag und sein Lüstchen für die Nacht“ (ebd., S. 20). Nietzsche verwendet in diesem Zusammenhang in seinem Zarathustra die Bezeichnung der *letzte Mensch*. Aus einer solchen Ablenkung resultiert dann jener Imperativ des Genießens, den der Pädagoge und Philosoph Friedrich Voßkuhler in einer zeitdiagnostischen Analyse nicht zuletzt auch in der gegenwärtigen schulischen Praxis vorzufinden meint: „Man kann fast die Überzeugung gewinnen, es herrsche der Imperativ, dass man genießen soll. Es scheint so, dass es ein Verbot jeglicher Art der Beschwernis, der Schwere und des Ernstes gebe. [...] Und das betrifft auch den Schulunterricht, den die Lehrer so motivierend wie möglich einrichten sollen, damit die Schüler weitgehend der Anstrengung entoben sind, sich in die Materie einzubohren. Unterricht solle, so ist die gesellschaftliche Aufforderung, Spaß machen. Alles andere kommt unter das Diktum einer nahezu unsittlichen Zumutung“ (2010, S. 38f.). Auf eine andere Möglichkeit rekurriert indessen Hans-Jochen Gamm in seiner bildungstheoretischen Nietzscheinterpretation, indem er Nietzsches Übermensch als denjenigen Menschen beschreibt, der in und trotz der ihn umgebenden und gleichsam durchdringenden Unsicherheit an der Entfaltung seiner Potenziale zu arbeiten sucht (vgl. 1993, S. 71ff.).

auch von Microjobs und Clickworking.³ Nötig erscheint es zudem, neue Regeln zu formulieren, beginnend mit Verhaltensregeln in sozialen Netzwerken bis hin zu Grenzen der Selbstpräsentation auf YouTube, Instagram usw. Die Kohäsionskrise zeigt sich indessen deutlich erkennbar in der Art und Weise, aber auch in der Geschwindigkeit, in der Beziehungen eingegangen und auch wieder gelöst werden. Man denke nur an das Beenden von Partnerschaften via WhatsApp, das Phänomen des „Tinderns“ oder einschlägige Plattformen wie *Parship* oder *Elitepartner*. Flankiert werden diese Krisen durch die enorme Geschwindigkeit, in der immer neue digitale Gadgets, immer leistungsfähigere und kleinere Computer – auch in Form von kaum noch sichtbaren Wearables – auf den Markt kommen. Die Trennung von Virtualität und Realität wird in einer Zeit des permanenten Online-Seins zunehmend schwerer zu bestimmen. Hinzu kommt, dass Alltagsgegenstände mit Chips versehen und mit dem Netz verbunden werden, so dass die Gegenstände selbst ein *Internet der Dinge* bilden und der Mensch sich in diesem Netz, in diesem dritten Raum vorfindet.⁴ Mitten in der Krise – und damit im übertragenen Sinne auf tosender See – ist es im Grunde unmöglich, einen distanzierten Blick als Grundlage einer bedachten Analyse dessen, was das Digitalzeitalter charakterisiert, an den Tag zu legen. Wohl aber kann selbst inmitten der Veränderung zumindest eine vorläufige Beschreibung der Phänomene des Digitalzeitalters stattfinden.

3 Beim Clickworking handelt es sich um eine Form des Outsourcings. Über diverse Plattformen – beispielsweise Amazon Mechanical Turk (mturk.com), microworkers.com u.a. – können Unternehmen Aufträge an Arbeitssuchende vergeben. Es handelt sich dabei in der Regel um einfache Tätigkeiten, deren Ausführung derzeit von menschlichen Arbeitskräften noch kostengünstiger als von einer eigens zu programmierenden Künstlichen Intelligenz erledigt werden kann. Amazon hatte in der Vergangenheit hierfür den Begriff künstliche künstliche Intelligenz (artificial artificial intelligence) geprägt und bis vor kurzem offen auf der Website mturk.com mit dieser Bezeichnung geworben (vgl. Arno & Sagawe, 2015, S. 36f.).

4 Weniger auf den Menschen, wohl aber auf die Folgen der Vernetzung der Alltagsgegenstände geht Robert Tercek ein und unterstreicht damit zwei entscheidende Funktionen des Internet der Dinge: Kontrolle und Steuerung: „The struggle for control in the Internet of Things is [...] about control of a new layer of data that lies just above the device. In the first round of vaporization, entire products like movies and cameras and calculators were turned into software. In the latest round, the physical devices still exist but they’ve been neutered, rendered subordinate to the layer of data that connects them to the cloud. Once that connection is severed, they no longer function properly. [...] All Internet of Things devices will work like that because the data layer is the ultimate value control point” (2015, Chap. 7).

2 Mensch und Computer

Zu den Phänomenen, mit denen wir es aktuell im Zusammenhang mit der Digitalisierung zu tun haben, gehören die umfassende Vernetzung und Dataifizierung, die Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz, die Robotik, Augmented und Virtual Reality und – allem voran – die Allgegenwärtigkeit von Computern. Die Bezeichnung *Allgegenwärtigkeit* ist mit Blick auf Computer sicher nicht vollends zutreffend, denn es gibt immer Orte, zu denen Computer tatsächlich keinen Zugang haben. Es kann aber dennoch bemerkt werden, dass Computer mehr und mehr dort sind, wo wir uns aufhalten, schlicht und ergreifend deshalb, weil wir sie in Form von Smartphones, Smartwatches, Selftracking-Armbändern, Tablets und Laptops bei uns tragen.

Als die ersten Computer entstanden, konnte von einem Durchdringen unserer Lebenswelt noch keine Rede sein. ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Computer), der erste universelle, elektronische und digitale Rechner, wurde 1946 der Öffentlichkeit präsentiert. Das Gerät war in einem großen Raum untergebracht und hatte augenscheinlich wenig Ähnlichkeit mit heutigen PCs, eher noch mit dem, was wir zuweilen in den Medien als Supercomputer präsentiert bekommen. ENIAC verfügte weder über einen Bildschirm, noch über eine Tastatur. Wollte ein Mensch einen solchen Computer programmieren, so musste er, mit entsprechendem Werkzeug versehen, in den Computer(raum) eintreten, Module entfernen, ggf. durch neue ersetzen und die Verschaltungen neu vornehmen. Das Programmieren war demnach ein körperlicher, mitunter auch schweißtreibender Akt.

Spätestens als 1977 der Apple 2 auf den Markt kam, änderte sich das Verhältnis von Mensch und Computer fundamental. Das Programmieren geschah nun mithilfe von Bildschirm und Tastatur und damit gleichsam symbolvermittelt. Die ehemals somatische (physische) Beziehung zum Computer wurde so zu einer semantischen (bedeutungshaften) (vgl. Floridi, 2017, Pos. 270). Bedenkt man nun, dass heute zwar sehr wohl die Computer kleiner und leistungsfähiger geworden sind, Kommunikation aber immer noch via Dateneingabe stattfindet, könnte man meinen, dass sich am Verhältnis Mensch-Computer seit den 1970er Jahren nichts Fundamentales geändert hat. Und genau das ist ein Irrtum.

Uns Menschen ist es gelungen, Computer mit zahlreichen Sensoren auszustatten. Ein heute gängiges Smartphone verfügt beispielsweise über rund ein Dutzend solcher Sensoren, darunter zählen z.B. Mikrophon, Kamera, Beschleunigungssensor, Umgebungslichtsensor, Barometer, Gyroskop, Magnetometer usw. Im Grunde können diese Geräte permanent Daten erfassen und an Server weiterleiten, von denen die wenigsten Menschen wissen, wo sie stehen, wem sie gehören und welcher Rechtsprechung sie unterliegen. Eine Studie des Weltwirtschaftsforums mit Sitz in Genf hat für das Jahr 2025 etwa eine Billion mit dem Internet verbundene

Chips auf dem globalen Markt prognostiziert, worunter sich zweifellos etliche Milliarden Sensoren befinden werden (vgl. Schwab, 2016, S. 30). Nimmt man Andreas Weigend, ehemaliger Chief Scientist bei Amazon, ernst, so existieren seit 2017 allein durch die auf dem Markt vorhandenen Smartphones bereits 10 Milliarden Sensoren – und dabei sind alle übrigen Sensoren noch nicht mit eingerechnet (vgl. Weigend, 2017, S. 150).

Luciano Floridi, Philosoph an der Universität Oxford, schließt aus der Sensorisierung der Welt, dass wir uns heute in einem großen, alles umfassenden Computer befinden (vgl. ebd.). Wir dürfen diese Überlegung nicht missverstehen. Natürlich sitzen wir nach Floridis Auffassung nicht in einem Computer und wir sind auch nicht die Simulation eines gewaltigen Computerprogramms.⁵ Es ist vielmehr so, dass sich Sensoren, die in allen möglichen Gegenständen (Kleidung, Waschmaschinen, Smartphones, Kameras im öffentlichen Raum, Autos usw.) enthalten sind, als die Augen und Ohren eines Computers erweisen, der kaum noch irgendwo verortet werden kann. In gewisser Hinsicht ist dieser Computer wie Gott. Er sieht (vielleicht) alles, er hört (vielleicht) alles und er ist (vielleicht) überall.

3 Gleichheit und Enthumanisierung

Die Informatikerin Heidi Schelhowe bemerkt zurecht, dass aufgrund der Tatsache, dass normale Alltagsgegenstände mit Chips versehen und mit dem Netz verbunden wurden, diese zu etwas geworden sind, was sich nur schwer im Rückgriff auf gängige Raumvorstellungen beschreiben lässt. Zwischen der physischen und der virtuellen Realität ist ein neuer, dritter Raum entstanden (vgl. Schelhowe 2016, S. 46). Wir Menschen sind in diesem Raum, aber wir sind darin *nicht als Menschen*. Es ist vielmehr so, dass in diesem Raum vollkommene Gleichheit und zugleich radikale Enthumanisierung vorherrschen. Das gilt es zu erklären.

5 Wobei es durchaus namhafte Wissenschaftler vor allem aus der Physik und der Philosophie gibt, die ernsthaft die Möglichkeit in Erwägung ziehen, dass wir uns nicht nur in einer Simulation *befinden*, sondern wir selbst tatsächlich eine solche Simulation *sind*. Bernd Vowinkel widmet sich in mindestens zwei seiner Untersuchungen ausführlich derartigen Positionen und erläutert: „Der Grundgedanke ist [...], dass unsere Nachfahren aufgrund der immens anwachsenden Rechenleistung der Computer in der Lage sein werden, Simulationen der Vergangenheit laufen zu lassen. Einige der Simulationen spielen dann in genau der Zeit, die wir als Gegenwart erfahren. Aufgrund der Vielzahl der Computer und deren immer weiter steigender Leistungsfähigkeit gibt es dann eine Vielzahl von solchen virtuellen Welten mit einer großen Menge an simulierten Personen. Diese Zahl wird mit der Zeit immer weiter ansteigen. Demgegenüber gibt es aber nur eine reale Welt bzw. Vollzugebene der letzten Wirklichkeit. Damit ergibt sich eine Wahrscheinlichkeit dafür, dass sich unser derzeitiges Leben in einer virtuellen Welt abspielt, die sehr nahe bei 100% liegt“ (Vowinkel, 2018, S. 111; vgl. auch Vowinkel, 2006, S. 195ff.).

In Anlehnung an Floridi war weiter oben die Rede von der Welt als umfassenden Computer. Man bezeichnet Computer zuweilen auch als Rechenmaschinen. Der Philosoph Gotthard Günther (1963) hat in den 1960er Jahren den Computer als eine *trans-klassische Maschine*⁶ bezeichnet. Im Unterschied zu einer klassischen Maschine, z.B. einem Drucker, der ein Blatt Papier ausdruckt und in diesem Sinne etwas produziert, kann man bei der trans-klassischen Maschine nicht wirklich von einer Produktion im materiellen Sinne sprechen. Wenn man einen Drucker vom Computer entkoppelt, wird man feststellen, dass er, obwohl er nach wie vor am Strom angeschlossen ist und über hinreichend Papier, eine volle Druckerpatrone etc. verfügt, nicht mehr in der Lage ist, etwas auszudrucken. Der Grund liegt auf der Hand: es fehlt die Instanz, genauer: das Computerprogramm, das den Prozess des Druckens antreibt. Eben darin zeigt sich der wesentliche Charakter der trans-klassischen Maschine: sie fungiert als Steuerungs- und Kontrollinstanz. Das der trans-klassischen Maschine zugrundeliegende Prinzip kann folgendermaßen skizziert werden: Der Computer erhält von der Außenwelt Input. Damit der Computer mit diesem Input etwas anfangen kann, muss das, was eingegeben wird, transformiert, d.h. in eine mathematisch verarbeitbare Form umgewandelt werden. Man nennt dieses Umwandeln in der Regel *Formalisierung*. Wichtig ist nun, dass Formalisierung immer auch *Abstraktion* bedeutet. Der Begriff wurzelt im lateinischen Wort *abstraho* und meint wegziehen. Weggezogen oder abgezogen wird alles, was nicht in eine mathematische Form gebracht werden kann. Wenn wir unterstellen, dass es nicht möglich ist, alles, was existiert (dazu gehört auch das Fühlen, Träumen, Hoffen, Glauben, die Angst, die Sehnsucht, die Verzweiflung und die Liebe), zu mathematisieren, müssen wir davon ausgehen, dass die trans-klassische Maschine immer mit einer Reduktion von Welt arbeitet.⁷

Nun hat der Computer aber keinen Bezug zu unserer Lebenswelt. Für ihn gibt es kein Außen. Vielmehr ist für den Computer alles eine Maschine. Er bildet auf Basis dessen, was man ihm eingibt, einen internen Zustand, eine Art Abbild von

6 „In unserer Gegenwart aber“, so diagnostiziert Günther, „beginnen die Anfänge eines neuen Maschinentyps aufzutreten, einer Arbeit leistenden Apparatur, die keine mechanisch beweglichen Teile mehr hat und deshalb auch nichts durch Bewegung solcher Teile verrichtet. [...] Wir wollen diesen Maschinentypus, weil er nicht mehr auf dem archimedischen Hebelprinzip beruht, die trans-klassische oder nicht-archimedische Maschine nennen. [...] Die Arbeitsweise der klassischen Maschine folgt dem Vorbild des arbeitenden Armes (samt Hand). *Die Idee der trans-klassischen Maschine aber erwächst aus den technischen Forderungen, einen Mechanismus zu entwickeln, der nach der Analogie des menschlichen Gehirns arbeitet*“ (Günther, 1963, S. 183f.; Hervorh. im Original).

7 Die Position der sogenannten starken Künstlichen Intelligenz besteht indessen darin, dass es keine menschliche Fähigkeit gibt, die nicht auch langfristig in eine mathematische Form übertragen und nachbildet werden kann (vgl. Vowinkel, 2017, S. 90). Im Wesentlichen würde es sich dabei um eine Emulation (Nachahmung) handeln. Ob dabei die gleichen Phänomene in Erscheinung treten, wie beispielsweise im Falle menschlicher Emotionen oder ob es sich nur um deren Simulation handelt, bleibt unklar.

Welt. Das Programm schreibt dem Computer nun vor, wie er diesen internen Zustand verändern soll. Außerhalb des Computers ändert sich dadurch noch nichts, denn die trans-klassische Maschine hat keinen Zugang zu unserer Lebenswelt. Hierzu nämlich bedarf es sogenannter Peripheriegeräte, also klassische Maschinen, die vom Computer (als trans-klassische, steuernde und kontrollierende Maschine) angetrieben werden. Der Drucker ist beispielsweise ein solches Peripheriegerät. Was heißt nun all das für den dritten Raum und die formulierte Behauptung, dass dort vollkommene Gleichheit und radikale Enthumanisierung vorherrschen? Hier kann zunächst einmal festgehalten werden, dass der Computer immer weniger Inputs benötigt, sondern sich diese mithilfe der erwähnten zahlreichen Sensoren selbst einholt. Da alles in mathematisch verarbeitbare Daten transformiert werden muss, ist das, was am Ende bleibt, eine Ansammlung von Nullen und Einsen – und zwar unabhängig vom Ausgangsmaterial. Für den Computer existieren keine Bäume, keine Stimmen, keine Bewegungen, sondern lediglich eine mehr oder weniger lange Reihe von Nullen und Einsen. Jenseits und auch zwischen Nullen und Einsen ist nichts mehr. In diesem Sinne ist für den Computer alles gleich. Diese Gleichheit bedeutet aber auch, dass der Mensch sich nicht wesentlich von irgendeiner Sache unterscheidet. Mehr noch: Wenn wir den Menschen im Sinne der von Klaus Schaller apostrophierten Position einer subjektivistischen Potenzialitätsanthropologie⁸ als potenzielles Wesen verstehen, d.h. als ein Wesen, in dem vielerlei Möglichkeiten wähen, von denen einige in der Begegnung mit Mensch und Welt ins Bewusstsein gelangen und dadurch prinzipiell verwirklicht werden können, dann ist es genau dieses Mögliche, das im Zuge der Formalisierung, der Abstraktion, kurz: der Datafizierung abhanden kommt. Wie bereits angeführt: Jenseits und zwischen Null und Eins existiert nichts mehr, auch keine Möglichkeiten. Das Datafizierte ist damit zugleich das Unmögliche, und genau das ist es, was der Begriff Enthumanisierung in diesem Zusammenhang meint.

8 Schaller versucht mit dieser Bezeichnung die formale Bildungstheorie (in Abgrenzung zur kategorialen Bildung) zu charakterisieren, der zufolge der Mensch eine Einheit von Kräften und Funktionen darstellt – z.B. Vorstellen, Denken, Urteilen, Werten, Wollen, Phantasie etc. –, die sich zugleich als Möglichkeiten erweisen, sich durch Übung am jeweils geeignet Stoff zu *wirksamen* Kräften zu transformieren. Der Mensch muss dabei für die Verwirklichung der Möglichkeiten selbst aufkommen; die Aufgabe der Pädagogik besteht dann vor allem darin, für den notwendigen Raum zu sorgen, in dem die Transformation der je eigenen Möglichkeiten des Menschen zu wirksamen Kräften stattfinden kann (vgl. Schaller, 1967, S. 81). Werner Loch formuliert 1980 einen ähnlichen Gedanken, indem er in seinen pädagogisch-anthropologischen Reflexionen den Menschen als ein Wesen bezeichnet, das im Modus des Könnens existiert (1980, S. 195). Der Mensch ist damit nicht nur derjenige, zu dem er sich entworfen hat (dies wäre eine existenzialistische Position im Sinne von Sartre und Camus) sondern immer zugleich auch seine Möglichkeiten und damit (auch und zugleich) ein potenziell Anderer.

4 Vielfalt und Überforderung

Man könnte nun zurecht anführen, dass es immer noch Menschen sind, die Computer programmieren, Sensoren bauen und installieren, neue digitale Gadgets erfinden und auf den Markt bringen usw. Wenn also für den Computer alles gleich ist und Menschlichkeit der Maschine fremd sein mag, ist doch der Computer, so scheint es zumindest, lediglich ein Medium. Daraus folgt, dass am Anfang und am Ende der Kette immer noch Menschen stehen und der technisch-bedingten Enthumanisierung wiederum eine Re-Humanisierung folgt. Nun leben wir aber in einer Welt der zunehmenden Beschleunigung. Der Soziologe Hartmut Rosa hat sich in mehreren Arbeiten ausführlich mit dem Phänomen der Beschleunigung befasst und drei Formen herausgearbeitet, die in den letzten Jahren von zahlreichen Autorinnen und Autoren aufgegriffen und breit diskutiert wurden:⁹ die technische Beschleunigung, die Beschleunigung des sozialen Wandels und die Beschleunigung des Lebenstempos (vgl. Rosa, 2014, S. 20ff.). Diese drei Formen hängen miteinander zusammen, was an folgendem Beispiel verdeutlicht werden soll: Mit dem Computer und der Entstehung dessen, was wir heute Internet nennen, sind auch neue Kommunikationsformen entstanden, beispielsweise der E-Mail-Verkehr. Eine E-Mail zu verfassen geht deutlich schneller, als einen Brief zu Papier zu bringen, der kuvertiert, mit einer Briefmarke versehen und zur Post gebracht werden muss. Es dauert ein paar Tage, bis der Brief den Adressaten erreicht, er gelesen, beantwortet und wieder zurückgesendet wurde. Das Schreiben und Verschicken einer E-Mail indessen geschieht ungleich schneller.

Man könnte nun meinen, dass die technologische Entwicklung, die mit der Möglichkeit E-Mails zu verfassen einhergeht, eine enorme Zeitersparnis mit sich bringt. Das ist zunächst einmal für sich genommen zutreffend, allerdings wird die gesparte Zeit weniger für Muße und Entspannung genutzt, sondern möglichst direkt reinvestiert. Kurzum: Man erledigt nicht dieselbe Menge in weniger Zeit, sondern packt in denselben Zeitraum mehr Arbeit hinein. Diese Verdichtung ist ein Resultat technischer Beschleunigung. Wenn Kommunikation durch technische Neuerungen schneller vonstatten geht, wirkt das gleichsam auf die sozialen Beziehungen ein. Via WhatsApp kommuniziert man fast zeitgleich mit mehreren Personen. Beziehungen werden über Instant Messenger aufgelöst, Kriegsandrohungen mithilfe von Twitter weltweit verkündet. Die Geschwindigkeit, in der Beziehungen eingegangen, Arbeitsverträge geschlossen und auch aufgekündigt werden, nimmt zu.

Diese Zunahme der Geschwindigkeit betrifft infolge dessen auch das Lebenstempo als solches. Die Neuen (Digitalen) Medien erscheinen als Tor zur Welt, sie bie-

⁹ vgl. hierzu die Arbeiten von Tillmann & Weßel (2018), Niesyto, (2012), Gröning (2010) und Schmidt-Lauff (2008).

ten eine enorme Optionsvielfalt. Doch jede Wahl deutet auf die vielen Möglichkeiten hin, die nicht ergriffen wurden. Der Gedanke erinnert an eine Überlegung, die der Philosoph Søren Kierkegaard im 19. Jahrhundert in seiner Arbeit über den Begriff Angst zum Ausdruck brachte (vgl. Kierkegaard, 2007, S. 512). Wenn sich der Mensch, so Kierkegaard, der enormen Vielzahl an Möglichkeiten bewusst wird, die er wählen kann und zudem eine der Möglichkeiten ergreifen muss, sich also zu einer Entscheidung durchzuringen hat und nicht auf eine Entscheidung verzichten kann, weil dies selbst wiederum bereits eine Entscheidung ist, befällt ihn eine Art Schwindel. Alles dreht sich, alles erscheint mit gleicher Gültigkeit und daher gleichgültig. Die Wahl ist es, die den Schwindel beruhigt, alles auf das Eine (das Gewählte) konzentriert und damit alle übrigen Möglichkeiten verunmöglicht.

Die Neuen (Digitalen) Medien lassen durch die Vielfalt an wählbaren Optionen ein Gefühl des Zu-Kurz-Gekommen-Seins aufkommen. Das Nicht-Ausschöpfen der Möglichkeiten lässt sich indessen nicht vermeiden, und möglicherweise ist es sogar so, dass die idealistische Bildungsvorstellung, die mit der o.a. subjektivistischen Potenzialitätsanthropologie korrespondiert, das Gefühl, möglichst viel an Optionen zu verwirklichen, um das Leben in seiner Fülle erleben zu können, die Akzeleration des Lebenstempos sogar noch vorantreibt.¹⁰

Es mag nun der Eindruck erweckt worden sein, dass die soziale und die das Erleben betreffende Beschleunigung eine Folge der technischen Beschleunigung sind. Die Wurzeln allen Übels sind dann – um den Schuldigen einmal beim Namen zu nennen – die Neuen (Digitalen) Medien.¹¹ Dieser Eindruck täuscht, denn dass die Medien und die Möglichkeiten der Digitalisierung in dieser Weise angenommen werden, deutet darauf hin, dass eine Tendenz zur Beschleunigung bereits vorhan-

10 Rosa sieht vor allem im Auseinanderdriften der begrenzten Lebenszeit auf der einen und der grenzenlos anmutenden Weltzeit auf der anderen Seite einen entscheidenden Grund für die Beschleunigung: „Wer noch schneller lebt, kann dann gewissermaßen eine Vielzahl von Lebensspensen in einer einzigen Lebensspanne realisieren und sich deren Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten erschließen – es ist unschwer zu sehen, wie hier der Horizont eines ‚ewigen Lebens‘ zurückgewonnen wird durch die Imagination unbegrenzter Beschleunigung“ (Rosa, 2005, Pos. 4251).

11 Ein erster Hinweis, dass dem nicht so ist, erscheint bei der Lektüre von Dieter Baacke. Baacke beschreibt bereits 1997 das o.a. Phänomen und unterstreicht auf diese Weise unbeabsichtigt, dass es nicht die Neuen (Digitalen) Medien sind, die ausschlaggebend für die Überforderung angesichts einer offensichtlichen Optionsvielfalt sind: „Wir haben zwar eine Vielzahl möglicher Optionen, aber (a) nur begrenzte *Zeit*, (b) nur begrenzte *Mittel* [...], und (c) begrenzte *Möglichkeiten*, eine Vielzahl von *Beziehungen* aufzunehmen [...]. Es gibt heute eine Vielzahl von moralischen und weltanschaulichen Konkurrenzen, und sogar in den einzelnen Genres – Information und Unterhaltung etwa – liegt eine Fülle von Angeboten vor. Diese Vermehrung führt zu Hektik und Unrast und zu einem Dauergefühl des Zu-Kurz-Gekommen-Seins: Auf anderen Kanälen geschieht immer gerade das, was ich versäume“ (Baacke, 1997, S. 79; Hervorh. im Original)..

den war und sich durch den so gearteten Medieneinsatz lediglich ausdrückt.¹² Nun soll aber auf die Tendenz zur Beschleunigung an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Es reicht für die hier angestellten Überlegungen die Feststellung aus, *dass* wir es mit einer umfassenden Tendenz zunehmender Beschleunigung zu tun haben, mit der es umzugehen gilt. Da der Mensch angesichts der mit der Beschleunigung einhergehenden Anforderungen mehr und mehr in die Überforderung zu geraten droht, erscheint es naheliegend, wenn technische Möglichkeiten des Umgangs mit den steigenden Anforderungen unterstützend herangezogen werden. Das beginnt mit E-Mails, die mithilfe fertiger Textbausteine beantwortet werden, geht über in ein sich grundlegend verändertes Einkaufsverhalten – man denke nur an Produkte, die unterwegs mithilfe des Smartphones schnell bei Amazon geordert und kurze Zeit später geliefert werden – und mündet im Versuch, eine ganze Gesellschaft mit Millionen bis Milliarden von Menschen mit Hilfe der Möglichkeiten der Digitalisierung zu überwachen und mehr noch: diese zu steuern.¹³

5 Raum und Grenze

Der Übergang von der technischen Unterstützung, wenn es um Möglichkeiten der Überwachung geht, hin zur vollständigen Überwachung durch Technik ist fließend. Längst schon sind in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, aber ebenso in vielen anderen Ländern dieser Erde, auf Bahnhöfen und öffentlichen

12 Die Beschleunigung kann als Symptom der kapitalistischen Verwertungslogik verstanden werden. Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive weist Jonathan Crary darauf hin, dass die Erschließung neuer ökonomisierbarer Felder neben der Beschleunigung auch in einer Veränderung des Schlafverhaltens zu bemerken ist. Der Schlaf, so Crary, ist der Bereich, der sich bisher noch immer dem Zugriff, dem Anspruch auf durchgängiges Funktionieren, entzieht. Aus Schlafenden lässt sich schwer Verwertbares herausholen (vgl. Crary, 2014, S. 16). Die Konsequenz: Das Schlafen muss reduziert, die Wachphasen ggf. durch pharmakologische Unterstützung ausgeweitet werden.

13 Chinas Vorhaben, bis zum Jahr 2020 landesweit ein soziales Bonitätssystem zu etablieren, kann als Ausdruck drohender Überforderung verstanden werden, den sozialen und vor allem ökonomischen Herausforderungen eines über 1,38 Milliarden Menschen – verteilt auf mehr als 9,5 Millionen Quadratkilometer – großen Landes Herr zu werden. Wo Wirtschaftsplaner an ihre Grenzen gelangen, sollen Supercomputer mit Zugang zu öffentlichen und privaten Kameras, Gesichtserkennung etc. Abhilfe schaffen (vgl. Scheuer, 2018, S. 157). In kleinerem Maßstab wird die Kontrolle durch Digitaltechnik im Zusammenhang mit RFID-Chips und der Möglichkeit, diese Kindern und demenzkranken Menschen zu implantieren, bereits seit mindestens Anfang der 2000er Jahre diskutiert. So hat die US-amerikanische PositiveID-Corporation schon 2004 einen implantierbaren RFID-Chip entwickelt, der speziell zur Lokalisierung von Demenzkranken entwickelt wurde (vgl. Billen, 2014, S. 106; vgl. Friedewald et al., 2010, S. 198). Welche technischen Möglichkeiten mit RFID-Chips aktuell einhergehen bzw. zukünftig einhergehen werden, skizziert der britische Kybernetiker Kevin Warwick (2016).

Plätzen Kameras installiert. Sie sollen Menschen das Gefühl der Sicherheit vermitteln und potenzielle Missetäterinnen und -täter abschrecken. Ob es sich bei einigen Kameras um Attrappen handelt, ob wirklich jede Kamera aufzeichnet, was mit den Aufzeichnungen geschieht usw. wissen wir nicht. Die Kameras existieren und haben eine Wirkung. Besonders deutlich wird die Wirkung durch Kameraüberwachung im Straßenverkehr. Ist hier eine Kamera gut erkennbar installiert, neigen Autofahrerinnen und Autofahrer dazu, sich eher an die erlaubte Geschwindigkeit zu halten. Dabei ist es egal, ob die Kamera tatsächlich aktiviert ist. Wird man wegen überhöhter Geschwindigkeit geblizt, dauert es zumeist einige Wochen, bis man via Post Strafzettel und Zahlungsaufforderung erhält. Die Strafe erfolgt also nicht unmittelbar.

In Städten wie Shanghai geht das deutlich schneller. Hier wurde ein System installiert, das Verkehrsverstöße in Echtzeit überwacht und unmittelbar ahndet. Zahlreiche Sicherheitskameras sind in der ganzen Stadt verteilt. Es handelt sich dabei um Kameras, die Aufnahmen mit einer hinreichend hohen Auflösung anfertigen können, so dass eine Gesichtserkennungssoftware die erfassten Personen direkt erkennen und mit vorhandenen soziodemografischen Daten verknüpfen kann. Der Effekt: Wenn eine Person, egal ob Autofahrerin und -fahrer, Fußgängerin und Fußgänger oder Fahrerin und Fahrer eines Scooters, die Verkehrsregeln bricht und eine Kamera dieses Verhalten beobachtet, erhält sie sofort eine Nachricht auf dem Smartphone mit den entsprechenden Strafpunkten (vgl. Scheuer, 2018, S. 149f.). Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise liegt auf der Hand: Es ist den Bürgerinnen und Bürger von Shanghai immer weniger möglich, ungestraft gegen die Verkehrsregeln zu verstoßen. Idealerweise wird der Verkehrsfluss der Großstadt, die immerhin über etwa 24 Millionen Einwohner verfügt, dadurch besser. Weniger Stau bedeutet mehr Zeit zur Wertschöpfung. Gleichzeitig wird der Kriminalität ein Stückweit das Handwerk gelegt, denn die Option, durch Bestechung oder Tricksereien der Strafe zu entgehen, ist kaum mehr vorhanden.

Ein weiteres Pilotprojekt findet aktuell in der Stadt Chongqing im Südwesten Chinas statt. Dort leben über 30 Millionen Menschen, von denen nicht wenige private Sicherheitskameras installiert haben. Die Polizei hat Zugriff auf sämtliche Kameras, die sich in Chongqing befinden – ob privat oder öffentlich spielt hier keine Rolle. Erklärtes Ziel ist es, in den kommenden Jahren die Überwachung von Straßen, Einkaufszentren und privaten Wohnanlagen auf das ganze Land auszuweiten (vgl. ebd., S. 151f.). Schon jetzt sind mehr als die Hälfte aller Kameras in China ins System eingespeist – das übrigens den Namen *Skynet* trägt. *Skynet* ist der Name der Künstlichen Intelligenz, die sich im Science-Fiction-Film *Terminator* selbstständig machte und kurz darauf einen weltweiten Atomkrieg initiierte. *Skynet* kann mit einer Genauigkeit von 99,8 Prozent über 3 Milliarden Gesichter auswerten und braucht weniger als eine Sekunde, um das Gesicht einer

jeden chinesischen Bürgerin und eines jeden chinesischen Bürgers zu erkennen und zuzuordnen.

Das, was in China derzeit stattfindet, ist eng mit der Finanzkrise von 2008 verknüpft. Wie viele andere Länder war auch das chinesische Finanz- und Wirtschaftswesen von den Auswirkungen der Krise betroffen, allerdings aufgrund des Protektionismus – insbesondere der Kapitalverkehrskontrollen – in weniger großem Ausmaß. Dennoch: Um die angeschlagene Wirtschaft zu kurieren hat die chinesische Regierung unter dem damals amtierenden Generalsekretär der Kommunistischen Partei, Hu Jintao, ein Investitionsprogramm von umgerechnet mehr als einer halben Billion Euro gestartet. Das Programm konzentrierte sich auf die Schaffung einer besseren Infrastruktur, d.h. bessere Straßen-, Eisenbahn- und Flugverbindungen, und auf den flächendeckenden Ausbau von schnellem Internet. Die Folgen sind heute unter der Führung von Xi Jinping zu erkennen: Die chinesische Wirtschaft spielt beim jährlichen G 20-Gipfeltreffen eine zunehmend bedeutende Rolle und gilt mittlerweile als Motor der Weltkonjunktur (vgl. Gatzke, Richter & Uken, 2018).

Vor allem um die ökonomische Prosperität geht es, wenn China auf eine möglichst vollständige Überwachung mithilfe der Möglichkeiten der Digitalisierung setzt. Geplant ist nicht nur, dass bis zum Jahr 2020 chinaweit alle Kameras mit Skynet verbunden werden. Vielmehr befindet sich ebenso die landesweite Einführung eines sozialen Bonitätssystems auf der Agenda, die bereits 2014 vom Pekinger Stadtrat vorgelegt wurde und in dessen Kontext die derzeit in den großen Metropolen stattfindenden Pilotprojekte gesehen werden müssen. Das soziale Bonitätssystem steht im Dienste der Wirtschaft. Mensch und System sollen funktionieren, zum wirtschaftlichen Erfolg beitragen und Ineffizienz vermeiden. Das Soziale ist daher nur insofern legitim, als es zum ökonomischen Erfolg beiträgt. Wer das System vermeintlich oder tatsächlich schädigt, muss erfahren, wie sehr eben dieses System die persönlichen Handlungsspielräume massiv einschränkt.

Mit der Einführung des sozialen Bonitätssystems wird ausgeweitet, was in Rongcheng, in Wuhan, in Luzhou oder in Zhengzhou schon jetzt in ersten Ansätzen stattfindet. In Rongcheng erhält beispielsweise jede Bürgerin und jeder Bürger ab 18 Jahren ein Konto mit 1000 Punkten. Vollbringt die Person gute Leistungen, erhält sie Zusatzpunkte. Bei schlechten Taten gibt es Punktabzug. Je nach Punktestand erhält man einen Ratingwert. Mit vielen Punkten ist man im AAA-Modus und kann sich sicher sein, auf einer roten Liste zu stehen. Menschen auf der roten Liste dürfen auf Sonderkonditionen im Falle einer Kreditaufnahme hoffen. Sie erhalten überdies Zusatzleistungen der Krankenkasse, und den Kindern wird der Zugang zu besseren Schulen gewährt. Wer hingegen 599 oder weniger Punkte hat, erhält ein D-Rating und einen sicheren Platz auf der schwarzen Liste. Verbunden sind damit erschwerte Bedingungen, einen Kredit zu bekommen. Schwarzgelisteten können Beförderungen verwehrt werden, ihre

Sozialleistungen werden eingeschränkt und ihre Kinder werden nur schwer Zugang zu guten Schulen finden (vgl. Ohlberg, 2018). Die Folgen eines solchen Systems sind Konformismus. Eva Borst (2015) arbeitet in Anlehnung an Erich Fromm in ihrem Aufsatz *Der Automatenmensch. Zur Neutralisierung der Pädagogik im kybernetischen Kapitalismus* die Verbindung von Unsicherheit auf der einen und einem linientreuen, unkritischen Verhalten auf der anderen Seite heraus. Dabei wird erkennbar, dass das Problem mit einem Konformität fordernden System, das gegenteiliges Verhalten bestraft, über kurz oder lang in einem gleichermaßen systembedingten Mangel an Neuerungen, Innovationen und Kreativität besteht. Konformität, die auf Systemerhalt abzielen soll, steht damit in der Gefahr, in das Gegenteil des ursprünglich Intendierten umzuschlagen. Das Neue braucht Freiraum und gleichzeitig Grenzen, ohne die kein Raum möglich ist. Die Grenzen dürfen allerdings nicht starr sein, sondern müssen sich ein Stückweit überwinden lassen. Jedes pädagogische Verhältnis ist vom Wechselspiel des Raumgebens und Grenzziehens, des gemeinsamen Neubestimmens von Raum und Grenze geprägt. Neuschaffen indessen setzt stets auch eine Form der Zerstörung des Alten um eines Neuen, besseren Willen voraus. Wird diese Möglichkeit genommen, wird das zunächst scheinbar (gut) funktionierende System früher oder später erstarren.

6 Vertrauen und Wert

Die ersten Ausläufer des sozialen Bonitätssystem sind – wie schon angedeutet – bereits heute sichtbar. Zu den großen chinesischen Unternehmen, die das Social Scoring unterstützen, gehören BAT. Es handelt sich bei BAT nicht um den Namen eines Konzerns, sondern um das asiatische Pendant zu GAFAM. GAFAM steht für Google (Alphabet), Amazon, Facebook, Apple und Microsoft. Ende 2018 lag der Börsenwert von Apple bei knapp 926 Milliarden US-Dollar, danach folgen Amazon mit 777 Milliarden US-Dollar, Alphabet (Google) mit 766 Milliarden US-Dollar, Microsoft mit 750 Milliarden und Facebook mit 541 Milliarden US-Dollar. BAT sind Baidu, Börsenwert: 94 Milliarden, Alibaba mit 499 Milliarden und Tencent mit einem Wert von 491 Milliarden US-Dollar.¹⁴

Das etwa eine halbe Billionen Dollar schwere Unternehmen Alibaba verfügt bereits seit einigen Jahren über eine eigene Bonitätsplattform namens *Sesame Credit*. Steffen Mau unterstreicht in seiner soziologischen Untersuchung zum metrischen Wir, dass Alibaba Online- und Offline-Daten heranzieht, um den Score seiner User zu ermitteln. Zugleich haben Unternehmen, Geschäftspartner, staatliche

¹⁴ Die stets aktuellen Werte sind auf der Website *The World's Largest Public Companies* der Online-Ausgabe von *Forbes* einsehbar (URL: <https://www.forbes.com/global2000/list/21#tab:overall> [Stand: 21.11.2018])

Einrichtungen und Heiratswillige die Möglichkeit, sich über diesen Score zu informieren (vgl. Mau, 2017, S. 113f.). Mit dem Score einer Kundin und eines Kunden wird zugleich ein Vertrauenswert gebildet. Dieser Wert kann im ungünstigsten Fall 350 und im besten Fall 960 Punkte betragen. Ab 600 Punkte erhält man über die Alibaba-Plattform einen Sofortkredit von 65 Euro, ab 650 Punkten bei Vertragspartnern einen Mietwagen ohne Kautions und auf manchen chinesischen Flughäfen einen VIP-CheckIn. Ab 666 Punkten gibt es einen Sofortkredit von 650 Euro, ab 700 Punkten eine erleichterte Einreise nach Singapur (d.h. eine Einreise ohne vorherige Bestätigung der Vertrauenswürdigkeit durch den Arbeitgeber), und ab 750 Punkten über das in Shanghai ansässige Konsulat des Großherzogtums Luxemburg ein Visum für Luxemburg und damit die Einreiseerlaubnis für den gesamten Schengen-Raum (vgl. Scheuer, 2018, S. 168f.).

Offenkundig wird hier die Macht von Konzernen, die mithilfe gewonnener Daten in Bereiche hineinwirkt, die bisher zumindest offiziell fest in gesellschaftlicher bzw. politischer Hand waren. Als „Mutter des chinesischen Bonitätssystems“ gilt die Finanzwissenschaftlerin Ye Xiangrou, Forscherin an der Guangdong University of Finance. Ihr Argument: fehlende Kreditdaten sorgen nach Berechnungen des chinesischen Handelsministeriums für enorme ökonomische Verluste. Um das zu vermeiden, gilt es alles, was erfassbar und möglicherweise von Relevanz ist, auch tatsächlich zu erfassen. Dazu gehört auch, welche Webseiten eine Person aufruft, was sie kauft usw. (vgl. ebd., S. 171). Es gibt eine Reihe von kleineren Unternehmen, die ihr Angebot daraufhin ausrichten, Kundinnen und Kunden dahingehend zu beraten, wie sie ihren Score bei Alibabas Sesame Credit verbessern können. Sinnvoll ist es beispielsweise, die Freundesliste auf Social Media-Plattformen zu überprüfen (vgl. Mau, 2017, S. 114). Senkt es doch den eigenen Bonitätswert, wenn man mit – der Ausdruck muss hier erlaubt sein – „Minderwertigen“ vernetzt ist.

Zwischen einem niedrigen Bonitätswert und einer Gefahr durch offene Kritik am System ist ein Unterschied zu bemerken. Dem chinesischen Journalisten Liu Hu ist es 2013 gelungen, einen Korruptionsskandal aufzudecken, in dem einflussreiche Personen der Pekinger Behörde für Industrie und Handel involviert waren. Seine Ergebnisse hat er über den Microblogging-Dienst Sina Weibo der Internetcommunity mitgeteilt. Liu Hu wurde auf Grundlage eines etwa zu dieser Zeit eingeführten Gesetzes gegen die Verbreitung von Gerüchten im Internet verhaftet und verbrachte ein Jahr im Gefängnis (vgl. Xun, 2017, S. 118). Seit 2017 kann er keine Flug- und Zugtickets mehr kaufen. Die Begründung kann man in einer sogenannten Vertrauensbrecher-Datenbank nachlesen, dort heißt es, der Journalist habe sich nicht an die Auflagen des Gerichts gehalten. Menschen auf dieser Liste gelten als „unehrliche Personen“. Zu einer solchen kann man werden, wenn man seine Rechnungen nicht bezahlt hat, strafrechtlich verfolgt wurde oder Systemkritik im Internet äußert. Die Folgen: Gelistete Personen sind nur noch

unter deutlich erschwerten Bedingungen mobil, Flugreisen und das Buchen von Tickets für Schnellzüge sind nicht mehr möglich, Auslandsreisen können ebenfalls unterbunden werden, Kreditzugänge und Sozialversicherungen werden problematisch u.v.m. (vgl. Scheuer, 2018b). Wer in Zhengzhou, der Hauptstadt der Provinz Henan, einen Vertrauensbrecher telefonisch erreichen will, wird anstelle eines Freizeichens zunächst eine Warnnachricht der Behörden mit der Information vernehmen, dass es sich beim gewünschten Gesprächspartner um einen Vertrauensbrecher handelt.

7 Freiheit und Zwang

Das Ziel des chinesischen sozialen Bonitätssystems besteht darin, dass es funktionieren soll. Funktionieren bedeutet, dass der Ist-Wert dem Soll-Wert angeglichen wird. Dieser wiederum orientiert sich an einem 2015 maßgeblich vom Ministerium für Industrie und Informationstechnologie vorgelegten Papier mit dem Namen „Made in China 2025“. Das wesentliche Ziel dieses 10-Jahres-Plans besteht in der Optimierung der Fertigungsindustrie durch Integration von Informationstechnologie.¹⁵ Auf diese Weise sollen intelligente (smarte) Anlagen und Produkte entwickelt werden (vgl. Guijuan, 2018, S. 101). „Made in China 2025“ ist selbst wiederum Teil eines weitaus größeren Vorhabens – dem Masterplan bzw. „Eins, Zwei, Drei, Vier, Fünf, Zehn“-Plan (vgl. Prandini et al., 2018, S. 94). Dieser sieht vor, dass in Stufe eins China bis 2025 „zu den führenden Industrienationen“ aufschließen soll, in „Stufe zwei bis 2035 kann sich China in ausgewählten Industrien als Marktführer positionieren und in Stufe drei bis 2049 – dem 100-jährigen Jubiläum zur Gründung der Volksrepublik China – ist China die führende Industrienation weltweit“ (ebd., S. 95). Dieser Masterplan wird konsequent verfolgt. Das soziale Bonitätssystem soll als Steuerungs- und Kontrollinstrument die erfolgreiche Realisierung dieses Vorhabens gewährleisten. Das schließt ein, dass alles, was das System stört, unterbunden wird. Mit Unterstützung der Möglichkeiten der Digitalisierung, einer umfassenden Vernetzung und Datafizierung setzt China die Idee einer totalen Kybernetisierung um.

Bei genauerer Analyse wird erfahrbar, dass auch in den westlichen Industrienationen zunehmend ein Denken vorherrscht, das einem Totalitarismus, wie er weiter oben in Ansätzen skizziert wurde, den Weg bahnt. Es ist nicht die Digitalisierung, es sind nicht die zahlreichen Sensoren, die unsere Lebenswelt durchdringen, und es ist auch nicht die Datafizierung das Entscheidende. Entscheidend ist vielmehr

15 Das Vorhaben entspricht im Wesentlichen dem, was in Deutschland unter der Bezeichnung *Industrie 4.0* zunehmend an Popularität gewinnt.

ein spezifisches Menschenbild, das als Ursache für eine Instrumentalisierung bis hin zur Überwindung des Menschen gelten kann.

Die Politologin Wendy Brown hat in ihrer Arbeit über Neoliberalismus und Demokratie das vorherrschende Menschenbild auf den Punkt gebracht (vgl. 2015, S. 35f.). Sie betont, dass der Mensch heute dazu neigt, sich zunehmend als *homo oeconomicus* zu verstehen. Im Wesentlichen korrespondiert eine solche Selbstauffassung mit der Überzeugung, dass der Wert des Menschen in seinem Humankapital liegt, dieses gilt es folglich zu optimieren. Dazu wird alles, was das menschliche Leben betrifft, dem Wettbewerbsdenken unterworfen. All das geschieht nicht unbedingt bewusst, sondern findet in einer unbedachten Normalität statt, die mit Heidegger sicher nicht unzutreffend als das „Man“ bezeichnet werden kann.¹⁶

Das den Menschen Betreffende kann im Sinne der Selbstökonomisierung als das je persönliche Portfolio verstanden werden. Dieses zu optimieren setzt eine möglichst vollständige (Selbst-)Transparenz aller relevanten Bereiche voraus. Kein Mensch kann aber über eine solche umfassende Selbstdurchsichtigkeit verfügen. Allein das Wissen um unsere je individuelle körperliche Befindlichkeit ist bereits begrenzt. Wer kennt schon den Zustand seines Blutbildes, wer weiß schon, ob Blutzuckerwert oder Blutdruck gerade bedenklich hoch oder niedrig sind? Wir haben hierfür schlichtweg keine hinreichenden körpereigenen Sensoren. Eine Selftracking-App, die geschickt in die Smartwatch integriert ist, kann hier Abhilfe schaffen.

Das Portfolio zu optimieren setzt ein nutzenmaximiertes Vorgehen voraus. Bezogen auf das berufliche Vorankommen mag das – bis zu einem gewissen Grad – Sinn ergeben. Schul- und Bildungsabschlüsse verbessern potenziell den Wert auf dem Arbeitsmarkt. Aber warum eigentlich? Doch nur, weil diese Abschlüsse für etwas stehen. Wenn aber der Grad des Abschlusses vom Inhalt losgelöst ist, verkommt der Abschluss zur leeren Phrase. Spätestens im zwischenmenschlichen Bereich erweist sich ein nutzenorientiertes Denken und Vorgehen als problematisch. Das Zwischenmenschliche ist immer mehr oder weniger durch Krisenerfahrungen geprägt. Man denke nur an Arbeitskolleginnen und -kollegen, die aufgrund unterschiedlicher Erwartungen aneinandergeraten. Oder – um ein

16 In Sein und Zeit arbeitet Heidegger heraus, dass der Mensch (Heidegger verwendet den Begriff „Dasein“) zunächst immer eine Tendenz zur Durchschnittlichkeit hat, die als solche nicht hinterfragt wird: „Wir genießen und vergnügen uns, wie *man* genießt; wir lesen, sehen und urteilen über Literatur und Kunst, wie *man* sieht und urteilt [...]; wir finden ‚empörend‘, was *man* empörend findet“ (1927/2001, S. 127). Es sind häufig Krisenerfahrungen, in denen das *Man* keine befriedigenden Antworten zu bieten vermag, die den Menschen aus der Durchschnittlichkeit hinaus und auf sich selbst zurückwerfen können. Die Überlegung erinnert sehr an Hans-Christoph Kollers Anmerkung, dass es Krisenmomente sind, in denen das Erlernte nicht mehr weiterhilft, aus welchen Bildungserfahrungen resultieren können (vgl. Koller, 2012, S. 16).

anderes Beispiel zu nennen – an eine romantische Beziehung, in der es häufiger zu Unstimmigkeiten kommt, wohl auch kommen muss. Der nutzenmaximierte Mensch wird eher früher als später die Frage stellen, ob es sich tatsächlich noch lohnt, Zeit und Energie in die Beziehung zu investieren. Dass mit „lohnen“ und „investieren“ Begriffe aus dem Wirtschaftsleben ins Intime Einzug gehalten haben, ist wohl kein Zufall.

Die schon beschriebene Allgegenwärtigkeit von Computern, verbunden mit einer umfassenden Vernetzung, bietet hier neue Optionen der Marktwertoptimierung. Mithilfe zahlreicher Applikationen und Online-Plattformen können neue Beziehungen geknüpft, Alternativen ohne weitere Verpflichtungen angetestet oder eben lediglich der eigene Marktwert überprüft werden.

Dass sich der Mensch als Humankapital versteht, ist weder Zufall noch eine Selbstverständlichkeit. Es ist eine Ideologie der absoluten Freiheit, eine bedenkliche Form des Liberalismus, welche hier betrieben wird. Es steht außer Frage, dass Abhängigkeiten mit Belastungen einhergehen können. In jeder zwischenmenschlichen (auch pädagogischen) Beziehung gilt es zuweilen, die Andere oder den Anderen ein Stückweit auszuhalten, nicht aufgrund eines eigenen Vorteils, sondern um der oder des Anderen willen. Der Bildungstheoretiker und Didaktiker Wolfgang Klafki hat den Bildungsbegriff mit drei Fähigkeiten beschrieben, die zusammengedacht werden müssen, wenn denn von Menschenbildung die Rede sein soll. Es handelt sich um die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und um die Fähigkeit zur Solidarität (vgl. Klafki, 1985/2007, S. 19ff.). Selbstbestimmung braucht den offenen und geduldigen, auch wohlwollenden Blick der oder des Anderen, um das eigene Selbst, das es zu bestimmen gilt, überhaupt erst in Erfahrung bringen zu können. Mitbestimmung bedarf der oder des Anderen, weil mit ihr oder ihm gemeinsam etwas gestaltet werden soll. Hier ist das Spiel mit dem Raumgeben und -lassen, das Grenzziehen und -überwinden bedeutsam. Zuletzt ist im Falle der Solidarität das Bedenken desjenigen Menschen relevant, der (noch) nicht in der Lage ist, seine Interessen, Wünsche, Hoffnungen, Ängste etc. zu artikulieren.

Bildung ist (nicht nur) für Klafki ohne Abhängigkeit undenkbar. Man kann diese Abhängigkeit als Unfreiheit bezeichnen, aber diese Auffassung ist verkürzt. Im Gegensatz zur Erziehung ist Bildung verstärkt vom Anteil der Selbstbestimmung durchzogen. Das Begeben in die Abhängigkeit geschieht hier aus einer notwendigen Einsicht und ist im Kern ein freiwilliger Akt. Freiwillig kann natürlich auch das Lösen von Beziehungen sein – beispielsweise, weil sie das eigene Portfolio beschädigen oder schlichtweg nicht verbessern. Die auf die Spitze getriebene Freiheit, d.h. das Lösen sämtlicher Abhängigkeiten, bedeutet auch Schutzlosigkeit, mangelnder Austausch, mangelnde Selbst- und Weltvergewisserung, fehlender Abgleich eigener Auffassungen mit denen, die in fremden Köpfen herumspuken. Korrespondiert dies alles nun mit einer Überforderung, weil ständig Erwartungen

an den homo oeconomicus gerichtet werden, der sich und sein Leben doch nicht nur bestimmen *kann*, sondern auch zu bestimmen *hat*... immerzu... auch im Falle von Schicksalsschlägen, so kann die Freiheit in Unfreiheit umschlagen. Dies findet dann statt, wenn sich der Freie freiwillig in die unsichtbaren Hände eines Systems begibt, das ihn leitet, ihn für Systemtreue belohnt, ihm Empfehlungen entsprechend der erkannten und berechneten Präferenzen anbietet, usw. Ein totalitäres System profitiert daher paradoxerweise von einer möglichst radikalen Form der Freiheit, die sich selbst nicht aushält und die kein Mensch mehr auf Dauer ertragen kann.

8 Macht und Manipulation

Im Jahr 2017 waren es acht Menschen, deren Vermögen größer war als das der ärmeren Hälfte der Weltbevölkerung (ca. 3,6 Milliarden Menschen). Das wohlhabendste Prozent der Menschheit besitzt mehr als die restlichen 99 Prozent zusammen (vgl. Mies, 2017, S. 67). Als reichster Mensch der Welt gilt Ende 2018 der CEO und Gründer von Amazon, Jeff Bezos, mit einem Vermögen von über 130 Milliarden US-Dollar.¹⁷ Das Kapital konzentriert sich, diese Konzentration ist systembedingt, und sie findet nicht zufällig vor allem bei den führenden Unternehmen im Bereich Digitalisierung statt. Zwischen 2013 und 2017 wuchs der Börsenwert von Apple, Alphabet (Google), Amazon und Facebook um ca. 1,3 Billionen US-Dollar. Unternehmen wie diese verfügen über sehr viele, sehr unterschiedliche Daten ihrer Userinnen und User; die von ihnen programmierten Systeme nutzen diese Daten, ohne, dass eine Chance besteht, zu überprüfen, was mit den Daten geschieht. Der Mensch im Digitalzeitalter ist schlichtweg unmündig und kann zumindest im Moment nur hoffen, dass „die Sache irgendwie gut ausgeht“.

Es ist sicherlich nicht übertrieben, Unternehmen, deren Wert zwischen 500 Milliarden und knapp 1000 Milliarden US-Dollar liegt, als Elite zu bezeichnen. Aus der Eliteforschung ist bekannt, dass die Elite ein strukturelles Problem mit Demokratie hat und dass beide unterschiedliche Interessen verfolgen. So zielt Demokratie auf die Selbstbestimmung des Souveräns¹⁸ ab. Wobei demokratische

17 vgl. Milliardär-Liste des Magazins Forbes,

URL: <https://www.forbes.com/billionaires/#6b5ab76e251c> [Stand: 21.11.2018]

18 Der Begriff des Souveräns ist allerdings im Zusammenhang mit Demokratie nicht unproblematisch. So leitet der Staatsrechtler und Philosoph Carl Schmitt seine 1922 erschienene Arbeit *Politische Theologie. Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität* mit dem Satz ein: „Souverän ist, wer über den Ausnahmezustand entscheidet“ (1922/2004, S. 13). Nimmt man diese Aussage ernst – und Schmitt liefert gute Gründe, dies zu tun – können die Bürger einer demokratischen Gesellschaft nicht ohne Weiteres als der Souverän bezeichnet werden.

Selbstbestimmung, wie Jochen Krautz betont, nicht „Mitbestimmung“ oder „Partizipation“, sondern die Gestaltung des Gemeinwesens durch den Souverän selbst“ (2017, S. 80) meint. Um dies zu verwirklichen, muss Demokratie „direkt, unmittelbar und kleinräumig sein, um den Willen der Bürger zu realisieren“ (ebd.). Das bedeutet auch, dass Demokratie größtmöglicher Transparenz hinsichtlich der Entscheidungsprozesse und der diesen Prozessen zugrundeliegenden Informationen bedarf. Bei der Elite hingegen handelt es sich um „diejenigen Personen, die über gesellschaftliche Macht verfügen bzw. maßgeblichen Einfluss auf gesellschaftlich bedeutsame Entscheidungen ausüben“ (Kaina, 2002, S. 25). Dieser Einfluss soll möglichst intransparent vonstattengehen. Die Elite herrscht und hat zugleich ein Interesse daran, diese Herrschaft zu verschleiern. Auf eine einfache Formel gebracht: Der Herr kann den Knecht nur dann beherrschen, wenn er im Zweifelsfalle die Macht hat, den Knecht zu zwingen, das zu tun, was er, der Herr, gerne hätte. Das kann mit körperlicher Gewalt einhergehen, aber auch mithilfe sogenannter *Soft Power-Strategien*. Dabei handelt es sich um eine Form der psychischen Machtausübung. Sie findet subtil statt, im besten Falle so, dass die Adressaten der Macht diese gar nicht als solche erleben.

Gass Sunstein, US-amerikanischer Rechtswissenschaftler und Verfassungsrechtler, teilt mit seinem Kollegen Richard H. Thaler, Verhaltensökonom und seit 2017 Wirtschaftsnobelpreisträger, mindestens zwei Gemeinsamkeiten. Sie waren beide Berater des ehemaligen US-Präsidenten Barack Obama, und beide haben gemeinsam ein Buch mit dem Titel *Nudge* verfasst. Das wesentliche Argument dieses Buches lautet folgendermaßen: Wenn es um komplizierte Sachverhalte geht, bei denen rationale Entscheidungen getroffen werden müssen, braucht das Volk einen Schubser (*Nudge*) in die richtige Richtung (vgl. Thaler & Sunstein, 2008, S. 200ff.). Der Satz mag harmlos erscheinen, der springende Punkt besteht jedoch darin, dass irgendwer festlegen muss, was denn die richtige Richtung ist. Dies zu bestimmen findet offenbar nicht im Rahmen eines demokratischen Diskurses statt, sondern muss von denjenigen vorgegeben werden, die in der Lage sind, einen solchen *Nugde* zu initiieren. Es geht also um eine wirkmächtige, elitäre Gruppe. Ein zweiter wichtiger Gedanke findet sich in Sunstein und Thalers Buch: Der *Nudge* soll durch eine gezielte Portion List stattfinden (vgl. ebd.). Ein solches Denken ist alles andere als neu. Edward Bernays, ein in Wien geborener US-amerikanischer PR-Berater – und im Übrigen auch ein Neffe von Sigmund Freud – legt 1928 ein Buch mit dem Titel *Propaganda* vor, in dem er festhält, dass die zielgerichtete Manipulation der Einstellung der Massen eine logische Folge der Demokratie sei (vgl. Bernays, 1928/2009, S. 11). Es sei zudem unmöglich, dass sich jeder Einzelne in die Details von Ökonomie, Soziales, Ethik etc. in hinreichendem Maß hineinarbeitet. Also einigt man sich auf unsichtbare Gremien, die aus der Vielfalt der Daten das aus deren Sicht Wesentliche herausfiltern (vgl. ebd., S. 12). Was uns am Ende präsentiert wird, ist eine Reduktion auf Basis einer vor-

herigen Selektion. Die Frage ist nur, was die Kriterien sind, nach denen selektiert und reduziert wird. Wer bestimmt sie? Wer kontrolliert sie?

Möglicherweise, so Bernays, sei es sinnvoller, wenn eine kleine Elite von Expertinnen und Experten das Regieren übernehmen, die Gesellschaft, Wirtschaft usw. steuern würde. Da wir uns aber auf ein demokratisches System geeinigt haben und auch hier freilich Entscheidungen getroffen werden müssen, stehen wir vor folgender Frage: Welche Entscheidungen sollen auf welcher Basis getroffen werden? Hier kommt nun die Propaganda bzw. die Aufgabe der Public Relations ins Spiel. Durch ein gezieltes Meinungsmanagement werden der Bevölkerung bestimmte Informationen auf eine bestimmte Weise präsentiert, andere Informationen werden hingegen nicht verbreitet. Wenn man die Techniken der Manipulation beherrscht, ist es möglich, so Bernays, bestimmte im Vorfeld anvisierte Resultate zu erzielen (vgl. ebd., S. 24ff.). Auf diese Weise können bestimmte Produkte, z.B. über 1.000 Euro teure Smartphones, die wenige Monate später schon fast veraltet sind, massenhaft verkauft, oder Völker und Nationen gegeneinander aufgehetzt und Kriege vorbereitet werden (vgl. Becker, 2017).

Was Bernays 1928 ausformuliert hat und die Propaganda-Strategie der Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten ebenso prägte, wie die Public Relation-Maßnahmen von Coca Cola, geht der Idee nach mindestens bis auf Platon zurück. Platons Vorstellung vom idealen Staat – festgehalten vor über 2400 Jahren in seiner Schrift *Politeia* – basiert ausdrücklich auf einer Eliteherrschaft, die auch durch Lüge und Betrug die Massen zu lenken und zu manipulieren hat.¹⁹ Platons Idealstaat ist expertokratisch angelegt, d.h. über ein ausgefeiltes Zucht- und Erziehungssystem findet eine Selektion und Allokation statt. Die entsprechend ihrer Veranlagung Besten kommen an den dafür vorgesehenen Platz. Dadurch entstehen drei Bevölkerungsklassen: Die Bürger (Arbeiter, Ökonomen), die Wächter (Polizei & Militär) und die Regenten (Philosophenkönige).²⁰ Da die Regenten diejenigen sind, deren Fähigkeit zur Vernunft am stärksten ausgeprägt ist und sie somit zu einer größeren Einsicht in der Lage sind, sollen sie alles Wesentliche im Staat planen – das schließt auch die Eugenik, d.h. die Menschenzucht, mit ein. Die Umsetzung soll jedoch dergestalt vonstatten gehen, dass die ausführenden Organe immer nur soviel wissen, wie zur Ausübung ihrer Aufgabe erforderlich ist. Lüge und Betrug können zwar auch hier grundsätzlich probate Mittel sein, hilf-

19 „Es scheint, daß unsere Herrscher allerlei Täuschungen und Betrug werden anwenden müssen zum Nutzen der Beherrschten. [...] [u]nd dies alles muß völlig unbekannt bleiben, außer den Oberen selbst, wenn die Gesamtheit der Hüter soviel möglich durch keine Zwietracht gestört werden soll“ (Platon, 380 v. Chr./2008, S. 361).

20 Die Bevölkerungsklassen bzw. Stände hat Reichert in ihrer Untersuchung der *Erziehungskonzeptionen der griechischen Antike* pointiert aus der platonischen Anthropologie hergeleitet (vgl. Reichert, 1990, S. 140ff.).

reicher jedoch ist eine Manipulation, die als solche von den Manipulierten nicht wahrgenommen wird. Das Volk soll wollen, was es soll.

Für Bernays sind die Mittel der Manipulation vor allem die Medien; insbesondere die (zu seiner Zeit) neuen Medien – beispielsweise der Rundfunk – eröffneten die Möglichkeit, Gedanken zeitgleich im ganzen Land zu verbreiten. Mausfeld indessen sieht neben den Massenmedien gerade in Stiftungen und NGOs Instanzen der Meinungsgestaltung und -manipulation (vgl. 2018, S. 125). Große Konzerne können, steuerlich begünstigt, viel Geld in Stiftungen investieren und über diese Stiftungen in ihrem Sinne Einfluss auf Stimmungen in der Gesellschaft nehmen. Ein solches Vorgehen kann als Unterwanderung der Demokratie verstanden werden. Wenn wir Platon ernst nehmen, so ist der größte Teil derjenigen, die meinungsmachend tätig sind, selbst in Strukturen eingebettet, die es ihnen kaum möglich machen, zu erkennen, welche Aufgabe sie im System übernehmen. Sie sind also selbst Gegenstand der Manipulation. Es ist bei Platon eben doch nur eine sehr kleine Elite, die über alles Bescheid weiß. Übertragen auf die heutige Zeit könnte das bedeuten, dass wir alle in dem, was wir nach bestem Wissen und Gewissen tun, lediglich das ausführen, was durch die Strukturen, in denen wir uns befinden, in uns hineingelegt wurde.

Problematisch an solchen Überlegungen ist, dass sie zu einem Großteil als Spekulation erscheinen müssen. Wir müssten außerhalb der Struktur, außerhalb des Systems sein, um es durchschauen und analysieren zu können. Uns fehlt der extraterritoriale Blick. Was wir allerdings auch innerhalb der Strukturen, in denen wir uns befinden, können, ist das Identifizieren, Aufzeigen und Durchdenken von Phänomenen, mit denen wir es zu tun haben. Wenn die finanziell mächtigsten Unternehmen der Welt diejenigen sind, die unmittelbar mit dem Begriff Digitalisierung assoziiert werden (Apple, Google, Amazon etc.), und wenn genau diese Unternehmen maßgeblich durch Daten, die wir ihnen geben oder die sie mit unserem häufig unbedacht erteilten und mit einem Anklicken der AGB bestätigten Einverständnis von uns nehmen, ihren Erfolg generieren und ausbauen, bedeutet dies auch, dass sie die Mittel in der Hand haben, um Soft Power in ihrem Sinne ausüben zu können. Wer oder was aber ist es, das diese Macht ausübt? Hinter Amazon steht Jeffrey Preston Bezos, hinter Apple Timothy Donald Cook und hinter Google (Alphabet) steht Lawrence Edward Page. Aber es sind nur scheinbar eben diese Menschen, die das System steuern, denn sie selbst sind Teil der Strukturen, die sie mit geschaffen haben. Was heißt das konkret?

Um erfolgreich zu bleiben, müssen Unternehmen nicht nur den Status quo halten, sondern permanent weiter ausbauen. Dazu ist es erforderlich, möglichst viel, möglichst schnell zu verkaufen, egal ob es sich dabei um physische oder rein virtuelle Produkte und Dienstleistungen handelt. Wenn viele Daten von möglichen Kundinnen und Kunden vorliegen, gilt es, aus diesen Daten etwas zu machen. Mithilfe künstlicher Intelligenz ist es möglich, auf Basis der vorhandenen Daten

gezielt das anzubieten, was die Kundin oder der Kunde will. Und mehr noch: durch gezielte Beeinflussung jene Bedürfnisse zu evozieren, die anschließend gewinnbringend befriedigt werden können. Der Mensch selbst erlebt das Generieren der Bedürfnisse und die geschickt angebotene Bedürfnisbefriedigung jedoch nicht als Manipulation, er erlebt sich selbst nicht als Manipulierten, sondern als in seinen Entscheidungen freies Wesen. Tatsächlich ist er eine Humanressource, eine Batterie, von der sich das System nährt, zumindest so lange, bis die Brennstoffzelle ausgebrannt ist. Da das System immer mehr von uns weiß und immer mehr mit uns machen kann, wird es früher oder später allmächtig, eine Allmacht auf Erden, ein gottähnliches Gemächte, das sieht, was war, was ist und was sein wird, das aber eines ganz sicher nicht hat: Güte und Liebe. Der Gott, den wir geschaffen haben, ist kalt und funktional, er ist kein Teufel, keine Faustische Macht, die Böses will und Gutes schafft, sondern ein Antigott.

Setzt man sich kritisch (nicht per se ablehnend, aber eben auch nicht in einer naiven affirmativen Weise) mit der Digitalisierung und der mit ihr aufscheinenden Phänomene auseinander, scheint eine ihr innewohnende Dialektik auf. Diese besteht darin, dass die Digitalisierung mit ihrer gleichmachenden und enthumanisierenden Tendenz und ihrer zunehmend allgegenwärtigen Präsenz jene Bedenken, Ängste und Überforderungserscheinungen aufscheinen lässt, die auf eine Exklusion des Humanen verweisen. Die Bewusstmachung dieser Bedenken und die genauere Analyse dessen, was sich als Gegenstand des Bedenkens aufdrängt, weist indessen den Weg, in dessen Gang die Digitalisierung in einen humanen Kontext bzw. die Humanität in die Digitalisierung inkludiert werden kann. Erziehung (swissenschaft), die auf Mündigkeit abzielt, ist aufgerufen, im Digitalzeitalter die Erziehung des Menschen zum Menschen neu zu bedenken.

Literatur

- Arno, R. & Sagawe, A. (2015). *Des Googles Kern und andere Spinnennetze. Die Architektur der digitalen Gesellschaft*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker, J. (2017). Krieg an der Propagandafront: Wie PR-Agenturen und Medien die Öffentlichkeit entmündigen. In U. Mies & J. Wernicke (Hrsg.), *Fassadendemokratie und tiefer Staat. Auf dem Weg in ein autoritäres Zeitalter* (S. 231-244). Wien: Promedia.
- Bernays, E. (1928/2009). *Propaganda. Die Kunst der Public Relations*. Kempten: orange press.
- Billen, W. (2014). Aspekte des Machtmissbrauchs in Pflegeheimen. Pflege zwischen Fürsorge und Gewalt. In H. Willems & D. Ferring (Hrsg.), *Macht und Missbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention* (S. 95-110). Wiesbaden: Springer.
- Borst, E. (2015). Der Automatenmensch. In A. Bernhard, H. Bierbaum, E. Borst, S. Kluge, S. Kunert, M. Rießland & M. Rühle (Hrsg.), *Kritische Pädagogik: Eingriffe und Perspektiven: Neutralisierung der Pädagogik* (S. 39-62). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brown, W. (2015). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Berlin: Suhrkamp.

- Crary, J. (2014). *24/7 – Schlaflos im Spätkapitalismus*. Berlin: Klaus Wagenbach.
- Floridi, L. (2017). Die Mangroven-Gesellschaft. Die Infosphäre mit künstlichen Akteuren teilen. In S. Otto & E. Gräf (Hrsg.), *3TH1CS – Die Ethik der digitalen Zeit* (Pos. 253-435). Berlin: iRights Media.
- Friedewald, M., Raabe, O., Georgieff, P., Koch, D. J. & Neuhäusler, S. (2010). *Ubiquitäres Computing. Das „Internet der Dinge“ – Grundlagen, Anwendungen und Folgen*. Berlin: Edition Sigma.
- Gamm, H.-J. (1993). *Standhalten im Dasein. Nietzsches Botschaft für die Gegenwart*. München, Leipzig: List.
- Gatzke, M., Richter, S. & Uken, M. (2018). Höher, schneller, weiter, China. *Zeit Online*. Abgerufen am 06.06.2019 von <https://www.zeit.de/2018-04/wirtschaft-china-entwicklung-digitalisierung-staedte-konzerne-zahlen>
- Gröning, K. (2010). *Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit. Anfänge – Konflikte – Diskurse*. Wiesbaden: Springer.
- Guijuan, G. (2018). Herausforderungen und Vorschläge für die Hochschulbildung in China vor dem Hintergrund des Plans „Made in China 2025“. In A. Hausstein & C. Zheng (Hrsg.), *Industrie 4.0/ Made in China 2025. Gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven auf Digitalisierung in Deutschland und China* (S. 99-116). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Günther, G. (1963). *Das Bewußtsein der Maschine. Eine Metaphysik der Kybernetik*. Baden-Baden, Krefeld: Agis-Verlag.
- Heidegger, M. (1927/2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heitmeyer, W. (1997). *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kaina, V. (2002). *Elitenvertrauen und Demokratie. Zur Akzeptanz gesellschaftlicher Führungskräfte im vereinten Deutschland*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kierkegaard, S. (1844/2007). *Der Begriff Angst*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Klafki, W. (1985/2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Krautz, J. (2017). Neoliberale Bildungsreformen als Herrschaftsinstrument. In U. Mies & J. Wernicke (Hrsg.), *Fassaden-Demokratie und tiefer Staat. Auf dem Weg in ein autoritäres Zeitalter* (S. 79-94). Wien: Promedia.
- Loch, W. (1980). Der Mensch im Modus des Könnens. Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens. In E. König & H. Ramsenthaler (Hrsg.), *Diskussion Pädagogische Anthropologie* (S. 191-225). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Mau, S. (2017). *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp.
- Mausfeld, R. (2018). *Warum schweigen die Lämmer? Wie Elitedemokratie und Neoliberalismus unsere Gesellschaft und unsere Lebensgrundlagen zerstören*. Frankfurt a. M.: Westend Verlag.
- Mies, U. (2017). Demokratie als Fiktion – Oligarchenherrschaft als Realität. In U. Mies & J. Wernicke (Hrsg.), *Fassadendemokratie und tiefer Staat. Auf dem Weg in ein autoritäres Zeitalter* (S. 63-78). Wien: Promedia.
- Niesyto, H. (2012). Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. In G. C. Bukow, J. Fromme & B. Jörissen (Hrsg.), *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit* (S. 47-66). Wiesbaden: VS Springer.
- Niesyto, H. & Moser, H. (Hrsg.). (2018). *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. München: Kopaed.
- Nietzsche, F. (1885/1999). *Also sprach Zarathustra*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Ohlberg, M. (2018). Chinas Bonitätssystem schafft eine neue soziale Unterschicht. *Neue Züricher Zeitung* (NZZ). Abgerufen am 19.11.2018 von <https://short1.link/RqHsEE>

- Platon. (380 v. Chr./2008). Politeia. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Sämtliche Werke Band 2*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Prandini, M., Lehmann, R., Blumer, H. & Keller, J. (2018). *Industrielle After Sales Services in China. Rahmenbedingungen, Geschäftsmodelle, Analysen, Empfehlungen*. Wiesbaden: Springer.
- Reichert, W. (1990). *Erziehungskonzeptionen der griechischen Antike. Theorie und Praxis der Erziehung in ihrer Abhängigkeit vom Wandel der Natur*. Rheinfelden: Schäuble.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2014). *Beschleunigung und Entfremdung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schaller, K. (1967). Anthropologische Perspektiven der Pädagogik. In H. H. Becker (Hrsg.), *Anthropologie und Pädagogik* (S. 80-94). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Schelhowe, H. (2016). 'Through the Interface'. Medienbildung in der digitalisierten Kultur. *Medien-Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 25, 40-48.
- Scheuer, S. (2018a). *Der Masterplan. Chinas Weg zur Hightech-Weltherrschaft*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Scheuer, S. (2018b). Wie Peking mit Supercomputern „Vertrauensbrechern“ das Leben schwer macht. *Handelsblatt*. Abgerufen am 21.11.2018 von <https://short1.link/yPJdZa>
- Schmidt-Lauff, S. (2008). *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter*. Münster: Waxmann.
- Schmitt, C. (1922/2004). *Politische Theologie. Vier Kapitel zur Lehre von der Souveränität*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Cologny/Geneva: World Economic Forum.
- Stengel, O., Looy, A. v. & Wallaschkowski, S. (Hrsg.) (2017). *Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft. Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tercek, R. (2015). *Vaporized. Solid Strategies For Success in a Dematerialized World*. British Columbia: LifeTree Media Ltd.
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge. Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*. New Haven & London: Yale University Press.
- Tillmann, A. & Weßel, A. (2018). Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse. In M. Pietraß, J. Fromme, S. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven* (S. 111-132). Wiesbaden: Springer.
- Voßkübler, F. (2010). *Subjekt und Selbstbewusstsein. Ein nicht mehr unzeitgemäßes philosophisches Plädoyer für Vernunft und soziale Emanzipation*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vowinkel, B. (2006). *Maschinen mit Bewusstsein. Wohin führt die künstliche Intelligenz?* Weinheim: WILEY-VCH.
- Vowinkel, B. (2017). Digitale Intelligenz: KI. In O. Stengel, A. v. Looy & S. Wallaschkowski (Hrsg.), *Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft. Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche* (S. 89-108). Wiesbaden: Springer.
- Vowinkel, B. (2018). *Wissen statt Glauben. Das Weltbild des neuen Humanismus*. Berlin: Lola Books.
- Warwick, K. (2016). Transhumanism: Some Practical Possibilities. *FIFF-Kommunikation. Zeitschrift für Informatik und Gesellschaft* 2, 24-25.
- Weigend, A. (2017). *Data for the People*. Hamburg: Murmann.
- Xun, X. (2017). China's Defamation Law: The Contest Between Criminal and Civil Defamation Law. In D. Weisenhaus & S. N. Young (Hrsg.), *Media Law and Policy in the Internet Age*. Oxford & Portland, Oregon: Hart.

Autorenverzeichnis

Dr. phil. habil. **Thomas Damberger** ist derzeit Vertretungsprofessor für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Leuphana-Universität Lüneburg. Er studierte Erziehungswissenschaften und Philosophie und promovierte 2012 an der TU Darmstadt. Die Habilitation erfolgte 2019 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er war zwischen 2016 und 2019 Vertretungsprofessor an der Goethe-Universität Frankfurt, Gastprofessor an der Universität Wien und Professor an der Privaten Pädagogischen Hochschule in Linz.

Forschungsschwerpunkte: Bildung und Digitalisierung, Erziehungs- und Bildungstheorie/-philosophie, Medienbildung und Mediendidaktik, Human Enhancement und Transhumanismus.

Kontaktadresse: mail@damberger.org URL: <http://damberger.org>

Dr. phil. habil. **Markus Dederich** ist Professor für Allgemeine Heilpädagogik und Rehabilitation – Theorie der Heilpädagogik und Rehabilitation an der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät. Forschungsschwerpunkte: Anthropologie und Ethik im Kontext von Behinderung, Disability Studies, Theorien der Vulnerabilität, Phänomenologie in der Heil- und Sonderpädagogik, qualitative Inklusionsforschung.

Dr. phil. **Peter Groß** arbeitet derzeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung des sonderpädagogischen Instituts an der Julius-Maximilian-Universität Würzburg. Er war viele Jahre als Wohnstättenleiter eines großen Lebenshilfevereins in Nordbayern tätig und berufenes Mitglied im Ausschuss Wohnen des Landesverbandes der Lebenshilfe Bayern. Von Ende 2010 bis Juni 2012 forschte er zur personenzentrierten Ermittlung individueller Hilfebedarfe im Ambulant Unterstützten Wohnen (Forschungsprojekt HAWO), seit August 2012 lehrt er vor allem im BA- und MA-Studiengang des Würzburger Instituts für Sonderpädagogik. Die Promotion zum Thema Personenorientierte Behindertenhilfe erfolgte im Mai 2016. Zwischen 2018 und 2019 war er Vertretungsprofessor an der EH Darmstadt.

Forschungsschwerpunkte: Teilhabeforschung, Personenorientierung, Herausforderndes Verhalten.

Kontaktadresse: peter.gross@uni-wuerzburg.de

Philipp Hascher, B.A. studiert Lehramt Sonderpädagogik, Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Seit Januar 2019 arbeitet er am Lehrstuhl als wissenschaftlicher Mitarbeiter.

Forschungsschwerpunkt: Übergangsprozesse belasteter Jugendlicher von der Schule in die berufliche Bildung.

Kontaktadresse: philipp.hascher@uni-wuerzburg.de

Sophie Clara Holtmann, M.Sc. Psychologie ist seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Des Weiteren ist sie Lehrbeauftragte für Medizinische Psychologie und Soziologie im Studiengang Humanmedizin.

Forschungsschwerpunkte: Diagnostik, Migration, Flucht und Traumatisierung, sowie psychische Belastungen im Hochleistungssport.

Kontaktadresse: sophie.holtmann@uni-wuerzburg.de

Dr. phil. habil. **Merle Hummrich** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und Jugend an der Goethe-Universität, Frankfurt a. M. Forschungsschwerpunkte: Schulkulturelle Positionierungen, Jugendliche Individuation und Subjektwerdung, Soziale Differenzierung(en), Migration, Empirische Forschungsmethoden.

Kontaktadresse: m.hummrich@em.uni.frankfurt.de

Br. **Pierre-Carl Damian Link OSA**, M.A. Bildungswissenschaft, M.A. Philosophie, M.A. Religionswissenschaft, M.A. Theologie, war von 2015 bis 2018 wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Dort war in der Wissenschaftliche Projektstelle Inklusion und in der Sonderpädagogischen Beratungsstelle für Erziehungshilfe tätig. Er war Lehrbeauftragter für Medizinische Psychologie und Soziologie, Religionswissenschaft und Sonderpädagogik an der Universität Würzburg und für berufliche Rehabilitation an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt.

Forschungsschwerpunkte: Psychoanalyse und psychoanalytische Pädagogik, Gestalttherapie und Gestaltpädagogik, Straffälligenpädagogik, Vulnerabilitäts- und Inklusionsforschung.

Kontaktadresse: pierre-carl.link@uni-wuerzburg.de

Simon Pfister, B.A. studierte Pädagogik und Sonderpädagogik und nun Bildungswissenschaften im Master an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Vor seinem Studium absolvierte er eine Ausbildung zum staatlich anerkannten Erzieher und ist als solcher neben dem Studium in einer therapeutischen Jugendhilfeeinrichtung tätig.

Kontaktadresse: Simon.Pfister@gmx.net

Samuel Raz, B.A. studierte Geschichte, Kultur- und Religionswissenschaft in München und Prag und studiert nun außerschulische Sonderpädagogik in Würzburg. Nach einer Tätigkeit in der Studienberatung der LMU München und einem Freiwilligendienst bei der Communauté de Taizé arbeitete er als Wohnassistent in Wohngruppen für Erwachsene mit geistiger Behinderung. Er ist an der Umstellung einer großen Einrichtung auf ICF-basierte computergestützte Bedarfsplanung beteiligt.

Forschungsschwerpunkte: Teilhaberecht, Assistenz, Geschichte und Gegenwart heilpädagogischer Einrichtungen und Konzepte, Alltags- und Identitätsgeschichte.
Kontaktadresse: samuel.raz@gmail.com

Dr. phil. habil. **Roland Stein** ist Professor für Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Inhaber des Lehrstuhls für Sonderpädagogik V an der Universität Würzburg. Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Verhaltensstörungen und psychische Belastungen, sonderpädagogische Beratung, kulturelle Bildung und Benachteiligungen, Inklusion und Exklusion, Phänomene auffälligen Verhaltens und Erlebens.

Kontaktadresse: roland.stein@uni-wuerzburg.de

In gesellschaftlichen Debatten um Inklusion läuft das Humane, der einzelne Mensch, Gefahr, aus dem Blick zu geraten, da die Diskussionen oftmals nur auf systemisch-struktureller Ebene geführt werden. Betroffen sind dabei jedoch auch Aspekte der konkreten pädagogischen und konzeptionellen Arbeit und der erzieherischen Begegnung.

Dieser Band widmet sich der Vielfalt von Individuen in ihren jeweiligen Kontexten im Spektrum zwischen Inklusionen und Exklusionen aus unterschiedlichen theoretischen und praktischen Perspektiven. Von alltäglichen Situationen in deutschen und amerikanischen Klassenzimmern über schulische Inklusionsmodelle und das Bundesteilhabegesetz hin zu humanen Exklusionen im international vernetzten Digitalzeitalter; von Diskursen über Vulnerabilität, Ethik und Exklusion bis hin zum Topos des Fremden in der pädagogischen Inklusionsdebatte eröffnen sich multiperspektivische Betrachtungsweisen.

Die Herausgeber*innen

Sophie C. Holtmann, Jahrgang 1990, Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Philipp Hascher, B.A. Sonderpädagogik, Jahrgang 1994, Student und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Roland Stein, Prof. Dr., Jahrgang 1962, Inhaber des Lehrstuhls Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

978-3-7815-2342-5



9 783781 523425