

Redlich, Hubertus; Gerhards, Lukas

Differenz(ierung)en im Unterricht. Zu den Begriffen Individuum und Subjekt in Theorie und Praxis

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 231-241



Quellenangabe/ Reference:

Redlich, Hubertus; Gerhards, Lukas: Differenz(ierung)en im Unterricht. Zu den Begriffen Individuum und Subjekt in Theorie und Praxis - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 231-241 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-262309 - DOI: 10.25656/01:26230

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-262309>

<https://doi.org/10.25656/01:26230>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Hubertus Redlich und Lukas Gerhards

Differenz(ierung)en im Unterricht – Zu den Begriffen Individuum und Subjekt in Theorie und Praxis

Abstract

Die folgenden Überlegungen fokussieren auf die Frage, wie die Begriffe Individuum und Subjekt im Kontext inklusionstheoretischer Arbeiten verwendet werden und wer mit diesen Begriffen gefasst und adressiert wird. Dabei werden neben Herleitungen aus soziologischen und pädagogischen Kontexten auch Arbeiten aus dem Bereich der Inklusionsforschung exemplarisch herangezogen. Ausgehend davon wird die Verwendung der Begriffe in pädagogischen Arbeiten kritisch hinterfragt, indem eine Abstraktion – und damit einhergehend Entfernung vom Einzelnen – in der Verwendung des Subjektbegriffs, beziehungsweise eine scheinbare Personalisierung – und damit oberflächliche Annäherung an die*den Einzelne*n – durch die Verwendung des Individuumsbegriffs erkannt wird.

„Wenn ich über Individuen spreche, dann möchte ich wirklich,
dann möchte ich den Namen zum Beispiel wissen,
über wen ich eigentlich spreche.“

(Luhmann 1991)

1 Problemaufriss

Eine Gruppe von vier Schüler*innen – nennen wir sie Ali, Ben, Clara und Danica – hat sich kniend um ein Plakat positioniert, auf dem mittig eine Kuh abgebildet ist.

Die Schüler*innen unterhalten sich offensichtlich über dieses Plakat. Ein Schüler – Emil – kommt hinzu, kniet sich langsam in den an einer Stelle offenen Kreis und die Aufmerksamkeit richtet sich auf diesen Neuankömmling. Emil wird begrüßt, sagt selbst aber nichts. Ali sagt: „Wir üben gerade unseren Vortrag.“ Clara: „Was willst du machen?“ „Hä?? Den ersten Satz!“, ergänzt Danica, zu Clara blickend. Emil schaut sich zögernd das Plakat an, blickt dann der Reihe nach zu den Mitschüler*innen, erwidert aber nichts. Ali sagt: „Wir haben uns überlegt, dass du vielleicht sagst: ‚Die Kuh ist ein erwachsenes Hausrind.‘“ Emil gibt keine Antwort, krabbelt aber – kaum merklich – ein Stück zurück, zieht den Kopf ein. „Wärst du damit einverstanden?“, fragt Clara. „Alle müssen etwas sagen!“, stellt Ali fest. Emil schüttelt mit dem Kopf, erst dezent, dann deutlich(er).

Hinter einem Raumteiler ist eine der Lehrkräfte stehen geblieben; sie beobachtet die Unterhaltung durch ein offenes Regalfach ...

Die hier vor(an)gestellte Beschreibung einer Unterrichtssequenz (hier: Vignette) könnte sich so in einer Unterrichtsstunde an einer inklusiv arbeitenden Grundschule zugetragen haben. An dieser Stelle soll sie dazu dienen, als Ausgangspunkt für einige Überlegungen dahingehend zu fungieren, wie mit Differenz(ierung)en im Unterricht umgegangen wird oder umzugehen sei.

Vor diesem Hintergrund erscheint es uns besonders spannend, die Sequenz nicht einfach dahingehend, wie sie dargestellt ist, zu interpretieren, sondern den möglichen Fortgang dieser Sequenz – gedankenexperimentell – zu elaborieren. Erörtert werden soll, welche Unterschiede (= Differenzen) bestehen, welche Unterscheidungen (= Differenzierungen) sich anschließen, und gegebenenfalls, welche individuellen Anpassungen (= Individualisierungen) vorgenommen werden könnten.

Lassen wir die Schüler*innen das Problem zunächst selbstständig besprechen. Emil hat bis dato kopfschüttelnd lediglich verdeutlicht, dass er den Satz, der ihm von der Gruppe vorgeschlagen worden ist, während der Präsentation nicht sagen möchte. Gegebenenfalls begründet er anschließend seine Ablehnung gegenüber der Gruppe. In diesem Falle könnte die Gruppe eine Aufgabe finden, die im Interesse Emils liegt oder der er sich gewachsen fühlt. Es wäre aber auch der Anschluss denkbar, dass Emil weiterhin schweigt. Dann würden seine Gruppenmitglieder ihm vielleicht weitere Alternativen vorschlagen. Wenn er gar nichts sagen möchte, wäre es vielleicht eine Option, dass Emil einfach das Plakat hochhält, auf das alle anderen Schüler*innen dann während ihres Vortrags weisen können. In diesem Falle könnten wir Emils Mitschüler*innen attestieren, dass sie Emil ernst nehmen, dass sie nach besonderen Lösungen für ihn suchen. Allerdings könnte sich auch ein Konflikt entwickeln: Ali könnte weiterhin insistieren, dass alle etwas sagen, alle bei der Präsentation mitmachen müssten. Willigt Emil nicht ein, könnte die Situation eskalieren. Können die Schüler*innen Emil zwingen, mitzumachen? In diesem Fall wird allerdings nicht nur ein Konflikt zwischen Schüler*innen oder einer Gruppe und einem ihrer Mitglieder virulent, sondern vielleicht ein innerer Konflikt der Akteur*innen: Ein Orientierungsdilemma, wenn gleichsam versucht wird, einerseits die Anforderungen der Aufgabenstellung zu erfüllen und andererseits die Fähigkeiten und Wünsche (oder gar die Autonomie) *aller* einzeln zu respektieren. Letzteres würde noch etwas komplizierter, wenn beispielsweise Danica ihren Unmut darüber zum Ausdruck bringt, dass der gemeinsam – allerdings ohne Emil – aufgestellte Plan, dass Emil den ersten Satz sagt, umgeworfen wird. Vielleicht hätte Danica auch ein Interesse daran, nicht an der Präsentation teilzunehmen oder nichts zu sagen. Aber: Wurde Danica danach gefragt? Hatte Danica diese Option? (Und was ist eigentlich mit Ben?)

Ziehen wir nun die Lehrkraft hinzu. Sobald sie in die Situation eingreift, hätte sie zu entscheiden, ob die Aufgabe an (ggfs. widerstreitende) Bedürfnisse Einzelner oder ob Einzelne an kollektive Ordnungen angepasst werden (sollen). In Form

und Modus kann sich das durchaus unterscheiden – in die schüler*innenseitigen Verhandlungen könnte moderierend eingegriffen werden („Ali sagt, dass alle etwas sagen müssen, aber Emil möchte nichts sagen. Wem fällt eine Lösung ein?“), Hilfe könnte angeboten werden („Emil! Wir üben jetzt mal den Satz. Und dann schaffst du das auch in der Präsentation.“), Fakten könnten geschaffen werden („Ich glaube, Emil möchte bei der Präsentation nichts sagen. Er steht einfach dabei.“) oder – vielleicht am unwahrscheinlichsten – Emil und die Gruppe könnten von der Anforderung befreit werden, dass Emil weiterhin mitmachen muss, aber im Endeffekt bedarf es einer differenzierenden Maßnahme.

Das Spannungsfeld dieses Beispiels führt uns zu der Frage, wie Einzelne in einem Gruppengefüge, in welchem gewisse Regeln für alle gelten, beobachtbar und adressierbar werden. Es stellt sich also die Frage – um es in den Worten Tenorths (2013) zu sagen –, wie im (inkluisiven Grundschul-)Unterricht mit dem Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Universalisierung umzugehen ist. Dieser Fragestellung wollen wir allerdings weder rein theoretisch noch rein empirisch nachgehen, da unseres Erachtens in diesem Zusammenhang bereits immer eine paradigmatische oder methodologische Perspektive auf die besagten Einzelnen, auf Schülerinnen und Schüler geworfen wird. Insofern wollen wir im Folgenden noch einen Schritt zurücktreten und vergleichend untersuchen, wie und als was die*der Einzelne in wissenschaftlichen Publikationen unterschiedlicher Theoriebildung entworfen wird. Unser Vorgehen ist dabei in höchstem Maße selektiv, exemplarisch und kursorisch. Fragen wir uns allerdings, wie subjektiv das Individuum oder wie individuell das Subjekt entworfen wird, zeigen sich einige ganz grundlegende Differenzen in der Differenzierung. Nachfolgend explizieren wir diese, präsentieren anschließend unsere Beobachtungen und reflektieren und resümieren sie im Hinblick auf ihre Bedeutung für inklusionstheoretische Diskurse.

2 People Processing: Subjekt und Individuum in der Gruppe

Für die Alltagssprachliche Verwendung der beiden Begriffe Individuum und Subjekt ist zweifelsohne die Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts von zentraler Bedeutung. Folgen wir Luhmann (2002, 247f.), wird der Begriff Individuum für ideologische und ideengeschichtliche Diskussionen um das zeitgenössische Hauptthema – Individuum und Gesellschaft – benötigt. Damit schließt sich nach Reckwitz (2021, 22) die Frage an, inwiefern das Individuum eine Instanz ist, die sich (körperlich und psychisch) gegenüber sozialen und kulturellen Praktiken als widerständig auszeichnet beziehungsweise welche Diskurse und Praktiken warum dazu führen, einem Subjekt eine besondere, individuelle Form zu geben (ebd.). In diesem Zusammenhang wird folglich auch das Subjekt geboren, gespeist aus unterschiedlichen Überlegungen, wie etwa denen zu einem reflexiven Ich (wie es von Descartes bis in den deutschen

Idealismus formuliert wurde), einem rationalen Akteur (vertragstheoretischer Individualismus) oder einem romantischen Selbst der Selbstverwirklichung, die alle um die Autonomie desselben kreisen (ebd., 14). „Der Mensch wird als Subjekt seiner Selbst und der gesamten Welt angesehen“ (Luhmann 2002, 248). Insofern unterscheiden sich die beiden Begriffe zunächst nicht besonders. Sie bezeichnen jene Entität, die für einzelne Menschen (gegenüber der Gruppe) benutzt wird. Kurz und entsprechend der Alltagssprachlichen Verwendung: die*der (denkende) Einzelne.

Das frühmoderne Subjekt (Subjektphilosophie) musste im Kontext (post-)strukturalistischer Theorie geopfert – oder nach Reckwitz (2021, 16): dezentriert – werden, wobei Foucaults „Tod des Subjekts“ die Verwendung dieses Begriffs oder die Beschäftigung damit in einer bestimmten Form erst – wieder – möglich macht: Die Rede ist von Subjektanalyse (ebd., 15ff.), welche heute ein Subjekt nicht im Sinne eines rationalen Einzelnen denkt, sondern auf jene Prozesse abhebt, in denen es entsteht, also Subjektformen, -kulturen und -ordnungen in den Blick nimmt. Buchner (2016, 85) hebt mit Rückgriff auf Butler (2001) hervor, dass mit den „Begriffen des Individuums und des Subjekts [...] eine analytische Differenzierung zwischen dem Individuum als ‚lebendigem Wesen‘ und dem Subjekt als seiner vergesellschaftlichten Form vorgenommen wird“. So wird der Subjektbegriff zu einer – durchaus auch pädagogischen – Beobachtungskategorie, die sprachlich „als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur“ (Butler 2001, 15) steht. Nunmehr sind Individuum und Subjekt nicht mehr gleichbedeutend. Vielleicht könnte man es dahingehend engführen, als dass das Individuum die*den Einzelne*n meint, deren Subjektivierung misslingt und als „Grenzfigur“ (Reckwitz 2021, 192) konstituieren, während in erster Linie das Subjekt von Dritten gemacht ist. Es nochmals kurz zu sagen: Während das Subjekt darauf abhebt, dass es (gemacht und eingepasst) wird, ist das Individuum das, was (übrig) ist.

Luhmann (1991) hebt bezogen auf „therapeutische Unternehmungen“, die immer das „Individuum, den einzelnen Betroffenen“ fokussieren, hervor, dass der soziale Kontext in diesem Zusammenhang immer *People Processing* sei, es also um systemändernde Operationen gehen muss. Dieser Gedanke oder Aspekt ist ebenso konstitutiv, wenn Individuum und Subjekt in pädagogischen Kontexten gedacht werden. Ausgehend von pädagogischen Grundbegriffen wie Lernen, Entwicklung, Sozialisation respektive Erziehung und Bildung (Koller 2004), der pädagogischen Konstitutionsproblematik¹ (Ricken 2010) oder disziplinifizierender Dilemmata

1 Ricken (2010, 26ff.) bezeichnet die Konstitutionsproblematik als pädagogische Grundgedankengänge und mit Rückgriff auf Dilthey dahingehend, als dass hier die Frage gestellt wird, auf welche Frage die Pädagogik überhaupt antwortet. Hier werden die folgenden Aspekte gefasst: (1) Generationalität als erste Dimension des pädagogischen Problems, (2) Wissen als zweite Dimension des pädagogischen Problems (3) (Inter-)Subjektivität als dritte Dimension des pädagogischen Problems, (4) Gesellschaft als vierte Dimension des pädagogischen Problems (Ricken 2010, 29f.) sowie (5) die ‚Frage nach dem Menschen‘ als fünfte Dimension und anthropologischer Rahmen des pädagogischen Problems.

wie der (*Fremd-*)*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*¹ (Hecht 2009) sind die Einzelnen in (pädagogischen) Kontexten immer prozessual zu denken.

Wir beobachten dies nun auf der Ebene theoretischer Entwürfe, indem wir betrachten, wie in wissenschaftlichen Texten und Konzepten die*der Einzelne auf der Ebene eines Theorie- oder Beobachtungsbegriffs adressiert wird. Dazu nehmen wir uns einerseits *präskriptive* und andererseits *deskriptive* Theorien (Breidenstein 2009) vor.

2.1 Didaktische Theorie: Präskriptive Entwürfe des Einzelnen

Im Folgenden wollen wir zunächst zwei prominente Ansätze inklusiver Theorie oder Didaktik – Feusers (1989) „Allgemeiner integrativer Didaktik“ und Wilhelmss (2012) „Entwicklungsdidaktik“ – heranziehen und ferner am Beispiel von Mosers (2013) „Inklusive[r] Schule“ untersuchen, wie die UN-Konventionen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) die*den Einzelne*n fassen.

Feusers Arbeit zur entwicklungslogischen Didaktik ist wohl einer der meist rezipierten Texte in Kontext inklusiver Pädagogik. Darin wird sowohl der Begriff Subjekt als auch der des Individuums verwendet. Das Subjekt wird dabei – wie oftmals üblich – in Abgrenzung zum Objekt im Kontext von Unterricht als Vermittlungsprozess erwähnt (Feuser 1989). Dabei stellt Feuser die Verbindung zwischen Objekt und Subjekt her und leitet daraus seine Forderung nach Individualisierung des Unterrichts ab: „Damit wird für eine didaktische Planung von Lern- und Unterrichtsprozessen deutlich, daß die sachstrukturelle Seite selbst nicht eine vom Subjekt losgelöste objektive Gegebenheit ist, [...] sondern eine, die nach Maßgabe der vom Tätigkeitsniveau des lernenden Subjekts her möglichen handelnden Auseinandersetzung in Wahrnehmung und Denken in Lehr- und Lernsequenzen aufzubereiten ist“ (Feuser 1989, 30). In dieser Verbindung von Subjekt- und Objektseite des Unterrichts wird die begriffliche Abgrenzung und somit die Adressierung Feusers deutlich, indem er das Subjekt zunächst losgelöst von der Umwelt begreift. Nur so kann er die dargestellte Verbindung logisch herstellen. Im Gegensatz zu der zuvor dargestellten Lesart, wo die Kultur das Individuum subjektiviert, meint Feuser mit Subjekt die*den tatsächlich Einzelne*n, ohne kontextuale Gebundenheit. Dieses tritt unwillkürlich durch eine Tätigkeit in Kontakt zur Umwelt, stellt dabei jedoch eine einzelne, losgelöste Dimension dar. Feusers Individuum ist also nur im Kontext der Umwelt bzw. in der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu beobachten: Es bezeichnet offenbar die von außen beobachtbaren Eigenschaften und Tätigkeiten, während das Subjekt die in-

1 Eine ähnliche Paradoxie formuliert bereits Kant, wenn er fragt, wie die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei.

neren Abläufe und Prozesse beinhaltet. In Anlehnung an Feusers berühmten Sinnanspruch ließe sich also sagen: Das Subjekt wird an der Umwelt zum Individuum.² Wilhelm entwickelt in ihrem 2012 erschienenen Text ein Modell inklusiver Didaktik, welches sie als Antwort auf die zunehmende Individualisierung der Gesellschaft sieht. Sie verwendet den Begriff des Individuums als Konterbegriff zur Individualisierung. Die Stärkung des Individuums beugt dem gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung vor, indem – verkürzt gesprochen – in einer Gesellschaft von gestärkten Individuen die*der Einzelne nicht den individuellen Vorteilen suchen muss, sondern die vorhandene Heterogenität als Chance begreift. Somit begreift sie Inklusion als die gleichberechtigte Gesellschaft aller Individuen (Wilhelm 2012). „Da wir die optimale Entwicklung des Individuums als wesentliches Leitziel einer Inklusiven Pädagogik voraussetzen und weil wir uns auf die Entwicklungsaufgaben, denen sich Kinder stellen müssen, beziehen, nennen wir das Didaktikmodell der inklusiven Pädagogik ‚Entwicklungsdidaktik‘“ (Wilhelm 2012, 8). Weiter beschreibt sie folgendes Charakteristikum der Entwicklungsdidaktik: „Die Entwicklungsdidaktik ist [...] kindzentriert, da sie Individuum und Heterogenität anerkennt“ (ebd., 10). Da Wilhelm ihre Didaktik aus gesellschaftlichen Prozessen heraus begründet und diese als Ansammlung und Interaktion von Individuen begreift, konstituiert sich die Gleichheit einer Gruppe auf Basis der Unterschiedlichkeit der Einzelnen. Diese zunächst paradox erscheinende Erkenntnis lässt sich dadurch auflösen, dass die*der Einzelne nur als solches in Abgrenzung zu anderen begriffen werden kann. Die*der Einzelne braucht eine Referenz, um sich davon abgrenzend (und nicht durch dieselbe) zu konstruieren. In dem 2013 von Moser herausgegebenen Sammelband zur praktischen Umsetzung inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse spielt die Orientierung an der Schüler*innenschaft und deren Bedürfnissen naturgemäß eine zentrale Rolle. In der Einleitung beschreibt Moser den dringenden Bedarf an inklusionsorientierten Schulentwicklungsprozessen. Sie argumentiert diesen aus einer menschenrechtsorientierten Position mit Blick auf die Umsetzung der UN-BRK. Dabei wird unter anderem angekündigt, dass sich die „in den Beiträgen formulierten Standards [...] auch auf das Individuum unter der Perspektive der Bereitstellung ‚angemessener Vorkehrungen‘“ (Moser 2013, 11) beziehen. Diese an eine Formulierung aus der UN-BRK angelehnte Ankündigung adressiert die Bedürfnisse der Individuen als Sammelbegriff für individuelle Bedürfnisse. Es erfolgt gewissermaßen eine „Vergemeinschaftung“ des Individuellen zugunsten der Benennung einer Gruppe, welche sich in der Unterschiedlichkeit ihrer Bedürfnisse eint. Die hier zitierte Formulierung findet sich in der UN-BRK in Artikel 24, Abs. 2c, wo die Verpflichtung festgeschrieben wird, dass angemessene Vorkehrungen für die Be-

2 Feuser bezieht sich auf eine Feststellung Martin Bubers (1983, S. 28): „*Der Mensch wird am Du zum Ich*“. Er transformiert diesen Sinnanspruch zu: „*Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind*“ (Feuser 2005, 284).

dürfnisse des Einzelnen getroffen werden. Im Englischen ist hier von „individual's requirements“ die Rede (United Nations 2006, 17). Gemeint sind also die individuellen Bedürfnisse bzw. das dem Bedarf einer einzelnen Person entsprechende Treffen von Vorkkehrungen. Moser entspricht mit ihrer Formulierung also sinnhaft der UN-BRK und verwendet den Begriff des Individuums entsprechend.

Es zeigt sich an diesen – exemplarischen – Beobachtungen zunächst, dass weder eine konsistente noch eine unterscheidbare Verwendung der beiden Begriffe Subjekt und Individuum vorhanden ist. Ferner, dass die*der Einzelne (zwar) immer in Beziehung zur Gruppe konstruiert wird, dabei allerdings von dessen Einzigartigkeit ausgegangen wird oder individuelle Bedürfnisse im Fokus stehen. Das Subjekt ist also nicht im Sinne poststrukturalistischer Theorie als *gemacht* entworfen, sondern jene einzigartige Referenz, von der auszugehen *ist*. Vielleicht kann man sagen: *Die*der Einzelne ist. Pädagogik folgt.*

2.2 Woher und wohin: Subjekt und Individuum als Forschungskategorie

Beobachten wir nun deskriptive Theoriebildung, wird die*der Einzelne hier häufig als etwas konstruiert, das für etwas steht; mithilfe des Subjektbegriffs wird in rekonstruktiver Forschung (häufig) Folgendes beobachtet: „Die ‚Sache‘ des Unterrichts wird zeigend konstituiert [und ist damit] in ‚disziplinierter‘ Form und zweiter Ordnung existent [...]. Darin sind zugleich immer Möglichkeiten der Adressierung und damit auch der Anerkennung, der Konstituierung des Schülers als Subjekt enthalten“ (Reh & Rabenstein 2013, 303). Daraus folgt ganz im Sinne poststrukturalistischer Subjektanalyse die Beobachtung typischer Subjektformen, -kulturen und -ordnungen, die Einzelne machen. So wird „der oder die Einzelne“ im Unterricht „als Leistungs-Erbringer*in“ in der „Entstehung eines spezifischen Selbstverhältnisses“ entworfen, wenn „er oder sie sich [...] als Folge seines und ihres Tuns [...] erlernt als jemand, der nicht nur über die zugeschriebenen, die in Frage stehenden Fähigkeiten verfügt oder eben auch nicht verfügt, sondern der ein darauf bezogenes sowie sozial ver- und abgeglichenes Selbstbild entwickelt“ (Rabenstein u.a 2013, 676f.). Demnach verschiebt sich die Frage von den Bedürfnissen des Einzelnen zur Analyse der Individualität in Bezug auf Normen und Kulturen des Unterrichts – in diesem Zusammenhang beispielsweise der Selbstständigkeit (Reh & Rabenstein 2012) – und deren Passung, also zu der Frage, „wie möglicherweise pädagogische Ordnungen von Normen der Anerkennbarkeit beschrieben“ (ebd., 243) werden können und damit bereits, wie Einzelne in einem bestimmten Kontext (un)angemessen subjektiviert sind. Insofern kommt unmittelbar die Frage nach der *Konstruktion von Differenz* in den Blick (Fritzsche 2014), die insbesondere (aber keineswegs nur) virulent wird, wenn Behinderung zentrale Differenzkategorie zu dessen Herstellung (Sturm 2015) ist oder zwischen leistungsfähig und hilfebedürftig unterschieden wird (Hackbarth 2015).

Differenzierungen sind – folgt man dieser Logik – also selbst (biographisch) bildend und dementsprechend etwas, das immer auch am Anfang von *People Processing* steht resp. zirkulär immer wieder Ausgang wird: Pädagogik ist. Die oder der Einzelne *folgt/wird* (daraus).

Insbesondere, wenn man den Blick auf die*den Einzelne*n im biographischen Werden in pädagogischen Kontexten legt und Behinderung – als (gesellschaftliche) Differenzkategorie – beobachtet, werden (sonder-)pädagogische *Techniken der Behinderung* (Pfahl 2014) durchaus wirksam für die Reproduktion von Ungleichheit. Subjektivierung ist dann allerdings nicht lediglich eine Frage der Adressierung und *Fremdidentifizierung*, sondern auch eine zur individuellen Bewältigung derselben; etwas, das der o.g. Schulforschung freilich auch immanent ist. So betont Buchner (2016, 5), dass Normalitätsvorstellungen der *Subjekte der Integration* zwischen „fähigkeitsbezogener Selbstnormalisierung und einer Deutung der Schule als grausame[s] ableistische[s] Regime“ changieren. Und Boger (2018, 209) schlussfolgert, dass das, was für die „Inklusion eines einzelnen Menschen dienlich bzw. [...] situativ zielführend“ ist, nur bedingt als pädagogisches Programm (indizierter Zugang) formulierbar wird, wenn sich Selbstpositionierung und Begehren, nicht diskriminiert zu werden, im Sinne der trilemmatischen Form³ unterscheiden. Und weiter: „In der Praxis hat man den Vorteil, über weit mehr Informationen zu verfügen und die Menschen [...] besser zu kennen“ (ebd.) als im Forschungskontext.

Vielleicht zeigt sich vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation, dass Subjekte von zwei Seiten zu entwerfen sind: So sind sie – einerseits und mit Butler (2001) – in diese oder jene Kontexte eingebunden, die Techniken der Differenzierung und Subjektnormen oberhalb des Einzelnen fassen, Subjekte also in prozessuale Strukturen eingebunden sind und von diesen gemacht werden. Als in Formierung begriffene Struktur ist also (auch) von Repräsentant*innen für etwas oberhalb des Einzelnen die Rede. Andererseits und mit Feuser (1989) und Wilhelm (2012): Die inneren Abläufe und Prozesse des Subjekts schließen bisweilen tiefe Einblicke in die Einzigartigkeit der*des Einzelnen und in deren*dessen Bedürfnisse auf.

3 Fazit

Wird die*der Einzelne in der Literatur adressiert, zeigen sich diverse Unterscheidungen, die gleichermaßen für theoretische wie praktische Diskurse berücksichtigt werden müssen und bereits in den hier untersuchten Begriffen begründet liegen.

3 Mit der trilemmatischen Form der Inklusion bzw. Nicht-Diskriminierung fasst Boger (2018) die Unvereinbarkeit von gleichzeitiger Dekonstruktion, Empowerment und Normalisierung von Differenzkategorien. Es können stets maximal zwei dieser Anliegen gleichzeitig bedient werden.

Zweifelsohne kann unsere Lösung dieses Spannungsfeldes zwischen der Nutzung des Subjekt- und Individuumsbegriffs nun nicht sein, den einen Begriff zugunsten des anderen aufzugeben oder beides ohne Weiteres undifferenziert zu vermischen. Das Individuum konstruiert sich in der oben beschriebenen Literatur zumeist aus der Summe (selbst) getroffener Entscheidungen und Handlungen, welche in einem speziellen Kontext Relevanz besitzen. Daraus folgt eine Abgrenzung von anderen Individuen, die sich in einer ähnlichen Situation anders entscheiden. Das Individuum beschreibt also die Mitglieder einer Gruppe, welche in ihrer Unterschiedlichkeit gleich sind und in ihrer Verschiedenheit erkennbar werden. Bisweilen wird – z. B. bei Feuser – der Subjektbegriff ähnlich verwendet: Das Subjekt konstruiert sich als einzigartig. Andererseits erscheint das Subjekt als Abstraktion und gewissermaßen komplexitätsreduzierte Version der*des betrachteten Einzelnen oberhalb desselben in einem bestimmten Kontext. Das Subjekt stellt somit eine theoretische Konstruktion dar, die als solche folgerichtig in theoretisch orientierten Ansätzen ihren Sinn hat, während das Individuum näherungsweise der alltagspraktischen Bedeutung folgend insbesondere im Zusammenspiel verschiedener Individuen erscheint.

Mit Blick auf die vorangestellte Vignette ist in diesem Zusammenhang zunächst festzustellen, dass sich die unterschiedlichen Einzelnen als Individuen adressieren, sich also in ihren Interessen und Kompetenzen ernst nehmen. Sie sehen sich also durchaus in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit. Stellen wir uns allerdings vor, dass Emil ein Schüler mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf ist, bleibt (kritisch) zu hinterfragen, inwiefern er wirklich als einzigartig wahrgenommen wird oder ob er als Subjekt in jener Formierung begriffen ist, die ihn als Subjekt der Integration oder Inklusion erscheinen lässt. Emils (Nicht-)Teilnahme an der Präsentation in Kombination mit dem angenommenen Förderstatus würde so schlimmstenfalls zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung, welche in einer internalisierten Subjektivierung als ‚Kind mit Förderbedarf in inklusivem Unterricht‘ begründet liegt. Anerkennbarkeit, Subjektnormen und Fremdidentifizierungen wären somit eingebaut und moderieren den Blick auf das Individuum.

Diese unterschiedlichen Lesarten betreffen nicht lediglich die Mitschüler*innen, sondern auch die Lehrkräfte: Wenn die in der Vignette genannte Lehrkraft in die Situation eingreift, fokussiert sie möglicherweise – wie bei der akribischen Vorbereitung ihres (inklusive) Unterrichts, der an präskriptiven Entwürfen wie den genannten orientiert ist – die einzigartigen Individuen, ihre Bedürfnisse und Interessen. Sie würde folglich differenzieren oder individualisieren. Rezipiert die*derselbe Praktiker*in aber gleichsam bisweilen den Forschungsstand zu inklusivem Unterricht und liest dann wissenschaftliche Aufsätze, in welchen differenzierte Angebote differenzierend gelesen werden (können), weiß sie*er möglicherweise um die subjektivierende Wirkung derlei Adressierung. Sie*Er würde möglicherweise vor Differenzierung zurückschrecken, weil die Berücksichtigung

einzelner Bedarfe verbunden mit adressierten Fähigkeitserwartungen (*ableism*) als *verändernd* und Differenz (erst) konstruierend wirken. Zumindest müsste sie*er sich fragen, wie die*der Einzelne gesehen und adressiert wird. Diese Überlegungen führen in die Gewässer eines Diskurses, der als einer zwischen „Fremden Schwestern“ (Breidenstein 2009) geführt worden ist und wo möglicherweise ebenso unüberbrückbare Perspektiven vorliegen: Einerseits – insbesondere im Kontexte präskriptiver Theorie – wird von rationalen Individuen ausgegangen, während andererseits – in deskriptiver Theorie (insbesondere in rekonstruktiver Forschung) – auf selbstläufige Praktiken und damit auch Subjektivierungspraktiken geschaut wird.

Das Problem, welches sich hier möglicherweise herauskristallisiert, ist, dass in der praktischen Pädagogik die*der Einzelne im Fokus steht, während Forschung eher typische Formierungen zu beschreiben sucht. Allerdings sind diese unterschiedlichen Perspektiven oftmals wenig trennscharf: Insofern sind diese Überlegungen nicht als Kritik an Beobachtungen zu verstehen, die sich für die Genese abstrahierter Subjekte interessieren. Im Gegenteil stellen sie eine zwingende Notwendigkeit zur Beschreibung überkomplexer Situationen dar, analog zu naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen, welche ohne Modellvorstellungen undenkbar wären. Andererseits bleibt offen, ob der Individuumsbegriff in manchen – oder vielleicht den meisten – Fällen lediglich eine Scheinpersonalisierung darstellt. Ein nicht einlösbares Versprechen, welches sich unter der Vorspiegelung von Komplexität am Ende durch im Kontext seiner Verwendung notwendige Generalisierung weiter vom Einzelnen entfernt als der scheinbar abstrakte(re) Subjektbegriff. In erneuter Anlehnung an Feusers berühmten Sinnspruch ließe sich – etwas provokant – formulieren: Der Mensch wird als Subjekt zum Individuum.

Literatur

- Boger, M.-A. (2018). *Subjekte der Inklusion*. edition assemblage.
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, Hellekamps & M. Prenzel (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik (ZfE-Sonderheft: Vol. 9; S. 201–215)*. Springer VS.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. Verlag Lambert Schneide.
- Buchner, T. (2016). *Die Subjekte der Integration*. Klinkhardt.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik* 28 (1), 4–48.
- Feuser, G. (2005). „Der Mensch wird am Du zum Ich“. Das Menschenbild als gesellschaftlicher Auftrag im Feld der Pädagogik. *Behindertenpädagogik* 44 (3), 273–287.
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, I. Miethe, S. Reh, M. Göhlich & N. Engel (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329–345). transcript.

- Hackbarth, A. (2015). Adressierung von Hilfsbedürftigkeit in inklusiven jahrgangsübergreifenden Lerngruppen aus Perspektive der praxeologischen Unterrichtsforschung. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung* (S. 241–251). Klinkhardt.
- Hecht, M. (2009). *Selbsttätigkeit im Unterricht: Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns*. Springer.
- Koller, H.-C. (2004). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Luhmann, N. (1991). *Zur vollständigen operativen Schließung psychischer und sozialer Systeme* (Autobahnuniversität). Carl-Auer-Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Carl-Auer-Verlag.
- Moser, V. (Hrsg.) (2013). *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Pfahl, L. (2014). *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen: Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(5), 668–690.
- Reckwitz, A. (2021). *Subjekt* (4. Aufl.). transcript.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225–246). Springer.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 59(3), 291–308.
- Ricken, N. (2010). Allgemeine Pädagogik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung, Erziehung und Sozialisation* (S. 15–42). Kohlhammer.
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht: Rekonstruktionen mithilfe der dokumentarischen Videointerpretation. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation: Methodologie und Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 153–178). Barbara Budrich.
- Tenorth, H.E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung: Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riebert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 17–41). Athena.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (13.6.2022).
- Wilhelm, M. (2012). Entwicklungsdidaktik als Antwort auf den Anspruch der Individualisierung in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für Inklusion* 6(1–2).