

Link, Pierre-Carl

Zu den Knotenpunkten der borromäischen Ringe Exklusion : Inklusion : Apersion. Praxeologische Lesarten als Analytik und Reflexion von Tiefenstrukturen sonderpädagogischer Konstellationen

Grummt, Marek [Hrsg.]; Kulig, Wolfram [Hrsg.]; Lindmeier, Christian [Hrsg.]; Oelze, Vera [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]: Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 229-245. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)



Quellenangabe/ Reference:

Link, Pierre-Carl: Zu den Knotenpunkten der borromäischen Ringe Exklusion : Inklusion : Apersion. Praxeologische Lesarten als Analytik und Reflexion von Tiefenstrukturen sonderpädagogischer Konstellationen - In: Grummt, Marek [Hrsg.]; Kulig, Wolfram [Hrsg.]; Lindmeier, Christian [Hrsg.]; Oelze, Vera [Hrsg.]; Sallat, Stephan [Hrsg.]: Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 229-245 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277884 - DOI: 10.25656/01:27788; 10.35468/6036-pcl

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277884>

<https://doi.org/10.25656/01:27788>

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

Pierre-Carl Link

Zu den Knotenpunkten der borromäischen Ringe Exklusion : Inklusion : Apersion. Praxeologische Lesarten als Analytik und Reflexion von Tiefenstrukturen sonderpädagogischer Konstellationen

Das Subjekt steht in der Disziplin- und Diskursgeschichte der Sonderpädagogik seit ihren Anfängen unter dem Zeichen der Krise. Das *Subjekt in der Krise* ist Gegenstand und Adressat sonderpädagogischer Disziplin, Profession und Praxis (Möckel, 2019). Unter Bezug auf die Antipsychiatrie-Bewegung, wie sie sich in dem Konzept der „gesprengten Institution“ bei Maud Mannoni (1983; 1987) zeigt, befindet sich mit dem Subjekt aber auch die Disziplin und Profession, sowie konkret die Praxen und Institutionen in der Krise (Langnickel & Link, 2019a; Link, 2022a). Gesellschaftliche Krisen, seien es soziale oder individuelle, wie zum Beispiel die Corona-Pandemie (Richter, 2023a), sind Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse (Koller, 2018). Die strukturelle Psychoanalyse, die auf Mannoni einen Einfluss nahm, geht davon aus, dass die Krisenhaftigkeit des Subjekts ubiquitär ist. Folgt man beispielsweise Robert Langnickel als PropONENT der strukturalen Psychoanalyse und damit der *Pädagogik des gespaltenen Subjekts*, dann ist unter diesem Wissenschaftsparadigma die Annahme naheliegend, das Subjekt in der Krise respektive *gespalten* zu verstehen. Gespalten ist das Subjekt durch die Sprache, sowie durch das Unbewusste und Bewusste (Langnickel, 2021; Langnickel & Link, 2019; Laubenstein, 2011).

Das Subjekt *in* der Krise ist darauf angewiesen, sich und seine Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse mitunter neu zu ordnen. Dies bedeutet, dass das Subjekt seines Platzes respektive seines Ortes in der Welt abhandengekommen oder beraubt worden ist, und sich diesen neu aneignen muss. Diese *Navigation* durch die Krise hat bestenfalls eine neue Selbst- und Weltverortung zum Ziel. Bildung wird damit – unter Verweis auf aktuelle Strömungen in der Allgemeinen Pädagogik – als (Neu-)Ordnung der Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisse verstanden (Rieger-Ladich, 2020; Koller, 2018).

Angesprochen ist damit in diesem methodologischen theoriebildenden Beitrag die *Narrativität des Subjekts* in seinen Krisen im Speziellen, sowie die *Narrativität des Lebens und des Lebendigen* an sich (Han, 2023). Die Narrativität deshalb, weil

Byung-Chul Han (2023) beschreibt, dass sich die Welt in einer Krise der Narrativität befindet, in der die grossen Erzählungen zu verstummen drohen oder bereits verstummt sind. Selbst die grosse Erzählung der Inklusion und der inklusiven Bildung wird derweil von der Digitalität in Form der sogenannten „Diklusion“ (Schulz & Böttinger, 2022) vertrieben. Storytelling ist nicht Narrativität – wenn Paradigmen wie Inklusion kein blosses animierendes Storytelling, sondern eine grosse Geschichte, eine Narration und Chiffre sein soll (Boger, Bühler, Neuhaus & Vogt, 2021), bedarf es methodologischer und theoriebildender Reflexion, die praxeologische Zugänge zum Gegenstand erheben. Geht man von einer Krise der Narrativität des Subjekts und damit von dem Subjekt in der Krise aus, dann erfordert dies stärker als vielleicht je zuvor ein anderes Denken; ein „Denken in Konstellationen“ (Bauer, 2016; Link, 2022b). Gleichzeitig werden Stimmen laut, die das Zeitalter der Anpassung einläuten (Staab, 2022). Anpassung und Re-Volte (Kristeva, 2016) stehen sich gegenüber wie zwei Spannungsfelder, die sich nicht einseitig auflösen lassen.

Die Sonderpädagogik führt immer wieder einen Diskurs über eine adäquate Theorie-Praxis-Relationierung (exemplarisch Willmann, 2023). Manche sprechen sogar schon eine längere Zeit von einer Krise des Theorie-Praxis-Bezugs in der Sonderpädagogik (Speck, 2005). Der interdisziplinäre Leitbegriff „Praxeologie“ verhilft zu einem Fokus wissenschaftlicher Theoriebildung und Methodologie auf Praxen einer Disziplin und Profession (Ricken, 2019; Zimmermann & Hennemann, 2023). Wenn man sich, im Sinne einer *Konstellativen Sonderpädagogik* (Link, 2022b), die Frage stellt, was Sonderpädagogik tut, wenn sie vorgibt sonderpädagogisch zu handeln, wird eine differenzierte und differenzensible Analyse der Tiefenstrukturen dieses Tuns unerlässlich und erst möglich. Ergänzt und vertieft wird diese Perspektive einer konstellativen Sonderpädagogik um einen psychoanalytisch konturierten Bildungsbegriff (Langnickel, 2022; vgl. hierzu Müller, Hascher & Stein, 2023). Der Sonderpädagogik mangelt es bislang an theoriebildenden Zugängen, die eine Analyse und Reflexion der Tiefenstruktur ihrer Praktiken zu ihrem primären Ziel erheben. Mitunter geht die Sonderpädagogik damit das Risiko ein, vor allem wenn sie sich stärker als Ermöglichungs-, Befreiungs- und Befähigungspädagogik verstehen möchte (wie beispielsweise Hoffmann, 2018; 2020; Steffens, 2020; 2022, Falkenstörfer, 2022; Link, 2020; 2021) und eine stärker inklusive Bildung propagiert, ihrem Selbstanspruch respektive normativen Verfassung zu widersprechen, indem sie selbst Ordnungen und Differenzen hervorbringt, von denen sie das Subjekt in der Krise eigentlich befreien möchte. Die Praxeologie soll als hilfreiche Blickrichtung in der Allgemeinen Sonderpädagogik deshalb in diesem Beitrag kritisch reflektiert werden.

Dabei wird der Frage nachgegangen, ob ein stärker praxeologischer Zugang zur disziplinären Selbstvergewisserung und Professionalisierung der Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Praxis verhilft. Durch eine *praxeologische Verfasstheit*

der Sonderpädagogik wird diese wieder subjektfähig gemacht, denn mit Markus Dederich verschwindet der Mensch in der Inklusionsforschung (Dederich, 2013), und auch Georg Feuser mahnt seit einiger Zeit das Ziel an, die Pädagogik sei wieder subjektfähig zu machen (Feuser, 2017; Link, 2018).

Ein praxeologischer Blickwinkel verhilft der Sonderpädagogik wieder mit dem „Schwersten zu beginnen“ (Boger, 2023), die Determinierung des Subjekts durch Strukturen zu relativieren respektive diese zwar anzuerkennen, aber nicht überzubewerten.

Ethnomethodologische Zugänge gewinnen unter dem Leitbegriff der Praxeologie zunehmend an Relevanz, da die über Körperlichkeit und Habitus vermittelte Praxis der Performance und Performativität in den Fokus der Analysen gerät (Richter & Wagner, 2023; Richter, 2023b). Gerade aus den sonderpädagogischen Praktiken resultieren Individualität und Sozialität des Subjekts. Praxen bringen die Subjekte und ihre Gesellschaft erst hervor, sie sind nicht nur durch sie (fremd-) determiniert. Das Subjekt ist damit mehr als nur eine „Marionette“ gesellschaftlicher Verhältnisse, aber auch mehr als seine innere Welt und Subjektlogik. Folgt man in dieser Argumentation Ricken (2019) so kann ein praxeologischer Zugriff – in der Anwendung auf die Sonderpädagogik – helfen:

1. Die selbstreferentielle und -konstituierende Struktur von sonderpädagogischen Praktiken anzuerkennen,
2. Subjekte einerseits als Akteurinnen und Akteure pädagogischer Praxis und als deren Resultat betrachten zu können, sowie
3. die Möglichkeit zur Transformation auf ein Drittes – die Apersion respektive Öffnung (Link, 2022b) – hin denkbar zu machen.

Dadurch wird eine selbstreflexive Position auf die sonderpädagogische Disziplinen, Professionen und Praxen einzunehmen versucht, denn, „[j]ede Pädagogik, die sich nicht erneuert, wird schnell starr“ (Lapierre & Aucouturier, 1984, S. 7). Es ist Bernhard Grümmе, der den Begriff der Praxeologie für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften zunächst allgemein und dann spezifisch für die Religionspädagogik erschliesst (Grümmе, 2021a, S. 184; 2021b). Grümmе bemüht sich um das Konzept der Heterogenität und darin auch um inklusive Bildung. Für die Sonderpädagogik steht eine Ausdifferenzierung und damit Etablierung der Praxeologie im Vergleich zur Allgemeinen Pädagogik und der Religionspädagogik noch aus.

„Praxeologie meint eine interdisziplinäre Denkrichtung, die sich aus sprachspielbezogenen Theoriesträngen der strukturalistischen Ethnologie, des Poststrukturalismus, der analytischen Philosophie, eines fundamentalontologisch-existentialen sowie eines marxistischen, pragmatischen wie kulturalistischen Praxisbegriffs speist“ (Grümmе, 2021, S. 181).

1 Exklusion : Inklusion : Apersion als triadische Denkfiguren einer praxeologischen Sonderpädagogik

Um die praxeologische Lesart im Diskurs zu unterstreichen werden folgend drei Denkfiguren von Exklusion : Inklusion : Apersion beziehungsweise eine triadische Verfasstheit der Begriffe und ihrer Relationen skizziert, die helfen sollen, den wissenschaftlichen Diskurs um Inklusionen des Humanen offen zu halten, mit ungewissem Ausgang. Inklusion ist und kann nicht das alleinige Ziel der Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Praxis sein, sondern vielmehr eine (nämlich ihre) Öffnung, eine *Apersion*, die die Realität der Grenze respektive den *Riss* anerkennt. Denn Öffnen kann sich nur, was geschlossen ist, was ausgeschlossen (exkludiert) oder eingeschlossen (inkludiert) ist. Damit fällt der disziplinäre und professionsbezogene Blick auf die Transitionen. In diesem *Trans-* der *Transition* findet das Verständnis von Bernhard Rauhs *Transklusion* einen Sinn (Rauh, 2023; vgl. auch Rauh in diesem Band). Man müsste darüber nachdenken und streiten, welcher der beiden Begriffe welchen Gegenstand bezeichnet, wo die Grenzen dieser Terminologien sind, um zu einem Urteil zu gelangen, welcher Begriff dem anderen vorzuziehen wäre. Vielleicht sind Apersion und Transklusion aber auch nur zwei Seiten einer Medaille. Das Zwischenstück respektive den *Transit* bildet dann die Transklusion oder Apersion. Denken wir *triangulierend* Gegenstände der Sonderpädagogik in dieser Triade Exklusion : Inklusion : Apersion, kann dies vor einseitigen Festlegungen und Verknöcherungen in den Diskursarenen der Spätmoderne bewahren.

Exklusion, Inklusion und Apersion verstehe ich als Triade im Sinne eines *Diagramms des Knotens* (Abbildung 1). Mit der Grundlegung des Begriffs der Apersion versuche ich, die Dyade zwischen Exklusion und Inklusion triangulierend um ein Drittes zu erweitern und diese zu öffnen. Apersion ist ein aus dem italienischen Wort *apertura* entlehnter Neologismus, der Öffnen oder Öffnung bezeichnet. Rauh (2023) möchte mit seinem Begriff der Transklusion die Schliessungen des Inklusionsdiskurses einläuten, wohingegen mir daran gelegen ist – im Sinne einer *Gegen-Bewegung* –, diese Schliessungen offen zu halten oder wieder zu öffnen. Damit wird Sonderpädagogik wieder auf eines ihrer Prinzipien zurückverwiesen, das erstmals bei Emil E. Kobi (2004) ausbuchstabiert wurde: *Sonderpädagogik muss offen, flexibel und durchlässig sein.*

Die drei Knotenpunkte Exklusion : Inklusion : Apersion sollen nicht als ein Trilemma der Inklusion, wie es Boger (2019) strukturalistisch schizo-analytisch entworfen hat, missverstanden werden, sondern damit möchte eine an die Referenzdisziplinen Soziologie und strukturelle Psychoanalyse angelehnte Lesart in der Sonderpädagogik gestärkt sein (Reckwitz, 2016; Hillebrandt, 2014). Inklusion und Exklusion sind aus soziologischem Verständnis heraus graduelle und relationale Konzepte (Stichweh, 2013; Stein & Link, 2017). Der Begriff der Apersion ver-

mag es, die Dichotomie zwischen diesen beiden Sichtweisen dergestalt zu öffnen, dass dem gegenwärtigen Resultat der einseitigen Verabsolutierung von Inklusion, das wir aktuell an den Enttäuschungen der Praxis – beispielsweise durch den Ruf nach Sonder- und Kleinklassen – beobachten können, entgegengewirkt werden soll.

Damit Sonderpädagogik durch eine Haltung der Selbstkritik offen, flexibel und durchlässig – ich nenne das *apersiv* – bleibt, kann dieses Denken in der Triade Exklusion : Inklusion : *Apersion* hilfreich sein. Wenn Sonderschulen *Andersorte* sind – Orte zum Leben –, die Kinder und Jugendliche *in* der Krise empfangen, dann müssen sie – und dazu dient eine kritische Haltung und die Fähigkeit zur ethischen Urteilsbildung der Lehrpersonen – eine Veränderung hin zu macht- und selbstkritischen Einrichtungen vollziehen, die auch sich selbst und ihre Professionen als vulnerabel und vulnerant und damit *in* der Krise begreifen. Ausgehend von der Fragilität des Subjekts in der Krise kann man von einer *Brüchigkeit* und *Durchlässigkeit* des Bildungsbegriffs in der Sonderpädagogik ausgehen. Denn Bildungswege bleiben grundsätzlich offen und verändern sich je nach Hintergrund ihrer disziplinären Verortung und Praxisfelder. Anlass für Bildungsprozesse, die verändern, ist und bleibt nach Koller „die Herausforderung für eine grundlegende Veränderung, deren Ausgang notwendigerweise offenbleibt“ (Koller, 2018, S. 181). Sonderpädagogik, verstanden als Pädagogik welche die Vulnerabilität des Subjekts sowie die Vielgestaltigkeit seiner multiplen Lebenslagen anerkennt, ist eine *konstellative Sonderpädagogik* (Link, 2022b). Eine sich selbst als *konstellativ* verstehende Disziplin, Profession und Praxis ist durchlässig und flexibel auf die fragilen Lebenslagen und -welten der adressierten Subjekte, weil sie unterschiedliche Konstellationen – je nach Kontext, Zielsetzung, Fragestellung usw. – neu zu ordnen vermag. Deshalb verabschiedet sich dieser Beitrag von einem dichotomen Verständnis von Exklusion und Inklusion in der Sonderpädagogik.

Um nun einen sachbezogenen (Inklusions-)Diskurs mit offenem Ende aus sonderpädagogischer Perspektive zu ermöglichen, wird der Begriff der *Apersion* respektive der *Öffnung* eingeführt, um die Schliessungen des Inklusionsdiskurses offen zu halten und, wie es Rauh mit dem Begriff *Transklusion* versucht, den Inklusionsbegriff zu entlasten (Rauh, 2023). Der Begriff der Transklusion und das damit verbundene Anliegen von Rauh erachte ich für den aktuellen Diskurs als notwendig. Transklusion ist ein aus der Informatik entlehnter Terminus (Glushko 2013, S. 231). In der informatischen Disziplin vollzieht sich eine Transklusion automatisch und stellt ein Dokument dar. Insofern ist Rauhs Idee auf den ersten Blick bestechend, dass Transklusion in einem metaphernanalytischen Sinne auf das Zieldokument der Inklusion verweist. Rauhs Idee ist, dass der Begriff der Transklusion erstens die Grenzen des bisherigen Denkens verschiebe, zweitens entlaste der Begriff die Inklusion davor, Ziel und Weg einer Transformation bezeichnen zu müssen, und drittens fokussiere Transklusion eine auf das Ziel Inklusion

ausgerichtete Dynamik (Rauh, 2023). Meine Kritik am Transklusionsbegriff ist, dass er, wenn er Ziel und Weg einer Transformation zu Inklusion bezeichnet, den Begriff Inklusion nicht wirklich zu entlasten vermag, sondern sich die Diskussion lediglich verschiebt, letztlich das Ende nicht offen, sondern normativ auf Inklusion hin festgelegt bleibt.

Transklusion im Sinne der Informatik übernimmt hingegen Teile eines Dokumentes durch einen Verweis. Wenn Inklusion als Ziel der Transklusion gilt und automatisch sichtbar wird durch einen Hypertext-Verweis, bleibt Inklusion Ende und Ziel dieses Diskurses. Im Sinne der Rauhschen Transklusion wird Inklusion als Zieldokument verstanden, das sich aus unterschiedlichen *Mosaikstücken* zusammensetzt – beim Schliessen aber wieder zerfällt. Durch die Apersion möchten dagegen die Begriffe Exklusion und Inklusion trianguliert werden, die durch andere Werte ihren normativen Wertgehalt und damit ihre Bedeutung erhalten. Ein sachbezogener Diskurs mit offenem Ende wird damit durch den Begriff der Transklusion eher erschwert. Franziska Felder (2022) und auch Jörn Müller, Thomas Müller und Roland Stein (2021) haben ein- und nachdrücklich darauf hingewiesen, dass Inklusion kein Wert an sich ist und es sogar bedenklich erscheint, Inklusion als höchsten Wert normativ festzulegen. Seine Relevanz erhält der Inklusionsbegriff erst durch andere Werte.

Zusammenfassend wird an dieser Stelle noch einmal auf den Neologismus *Apersion* als Metapher hingewiesen, der sich aus dem Italienischen *apertura* ableitet, und Öffnung im Sinne von Durchlässigkeit bezeichnen soll. Mit Apersion wird neben Exklusion und Inklusion ein drittes Moment bezeichnet. Diese Trias von Ausschluss, Einschluss und Öffnung lässt sich wie ineinandergreifende borromäische Ringe darstellen (Abbildung 1) – nimmt man einen dieser drei Ringe heraus, fallen alle Ringe auseinander. An den Knotenpunkten beziehungsweise Berührungspunkten der drei Ringe lassen sich nun unterschiedliche inklusive, exklusive und apersive Konstellationen dynamisch beschreiben. Damit werden die Überlappungen und das Ineinandergreifen von Exklusion, Inklusion und Apersion sichtbar und damit auch die Offenheit der Diskursformation in der Dynamik dieser drei Seins- und Erlebensweisen des Subjekts und seiner Institutionen in der Krise.

Apersion versucht den Weg und das Ergebnis wirklich offen zu halten, in dem man es eher wie einen *Hyperlink* verstehen kann, nicht im Sinne der Transklusion, sondern in den Knoten der drei borromäischen Ringe Exklusion : Inklusion : Apersion als einen *optionalen Sprung* zu einer anderen Position. Damit wird ein triadisches Analyseraster etabliert, um das Subjekt (und seine Praxen) in seinen Beziehungen als exklusiv, inklusiv oder apersiv wahrzunehmen. Ein Recht auf Gemeinschaft gibt es nicht und ein Zugehörigkeitsgefühl lässt sich nicht herstellen, machen oder kontrollieren (Felder, 2022) – es kann sich nur beim Subjekt ereignen oder einstellen, aber nicht pädagogisch machen.

Auf Basis der strukturalen Psychoanalyse kann man die Verhältnisse von Exklusion : Inklusion : Apersion als ein Knotendiagramm darstellen (Abbildung 1). Die Ringe oder Knoten mit den Bezeichnungen Exklusion, Inklusion und Apersion sind borromäisch ineinander verschlungen – wenn man irgendeinen öffnet, fallen die anderen beiden Ringe auseinander. Exklusionen, Inklusionen und Apersionen des Humanen bedingen einander, sie sind in dieser Trias verständlich als eine Analysefigur. Die Knotenpunkte, an denen sich die drei Ringe treffen, sind für die jeweilige Situation des vulnerablen Subjekts und seine Erfahrungen zentral und bieten eine Systematik für künftige Analysen.

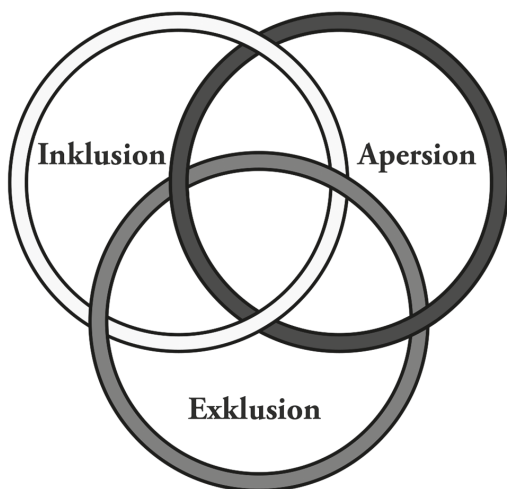


Abb. 1: Exklusion, Inklusion und Apersion als borromäische Ringe in einem Diagramm des Knotens.

Exklusion schliesst aus, Inklusion schliesst ein und die Apersion schliesst auf respektive bezeichnet mit der Öffnung ein Drittes. Sonderpädagogik sollte – frei nach Kobi (2004) – offen, durchlässig und flexibel sein. Auf diese Tatsache verweist die Bezeichnung einer *apersiven konstellativen Sonderpädagogik*, die ein *Denken in Konstellationen* vollzieht. Die Dichotomie von Exklusion und Inklusion wird so auf ein Drittes hin geöffnet. Pädagogische Konzepte und Massnahmen bewegen sich auf einem Kontinuum von Ausschluss und Einschluss, solange dabei aber die Perspektive der Öffnung respektive der Apersion im Blick gehalten wird, kann ein Konzept oder eine Massnahme eher zum dialektischen Pol der Exklusion oder eher zu jenem der Inklusion wandern, ohne gleich „schlechte“ oder „gute“ Pädagogik zu sein. Die Frage ist nicht mehr, schliesst die Massnahme ein oder

aus, sondern vermag die sonderpädagogische Handlungs- und Sichtweiseweise zu öffnen: Für das Leben, für Bildungsprozesse und das Subjekt *in* der Krise. Die *konstellative Sonderpädagogik* verfolgt das Ziel der Apersionen des Humanen, der Öffnung, nicht dem Ausschluss oder Einschluss, sondern der Berührung mit der eigenen Krisenhaftigkeit und der des anderen.

Erst in einer solchen analytisch-verstehenden Grundhaltung gegenüber dem Sosein des Subjekts in der Krise, „in einer Haltung des Stehenlassens [...] und in der Vermeidung eines stetigen Abgleichs der in sich wertvollen Wirklichkeit mit einem fiktiven Ideal, [...] gibt sich der Mensch die Chance, dem Sosein einen Sinn abzugewinnen“ (Maio, 2008, S. 226).

Eine praxeologische Denkrichtung wäre im Ausgang der Spätmoderne deshalb von disziplinärer Relevanz in den Diskursarenen der Sonderpädagogik, weil sie sich u. a. von der Position eines naiven Strukturalismus und seiner Dichotomie zur Handlungstheorie deutlich unterscheidet (Grümme, 2021, S. 181).¹

2 Praxeologie als Kontrapunkt eines naiven Strukturalismus

Die praxeologische Analyse markiert einen Kontrapunkt zu einer strukturalistischen schizo-analytischen Methodik, wie ihr Boger folgt (Boger, 2019a; 2019b; 2019c; 2019d). Manfred Gerspach (2022) verweist auf die Grenzen einer strukturalistisch orientierten Sonderpädagogik gegenüber einer stärker psychoanalytisch verfassten Disziplin und Profession. Unter der Praxeologie wird der Anspruch naiver strukturalistischer Theorien, wie sie beispielsweise manche Inklusionspädagog:innen vertreten, die postulieren es liessen sich systemisch viele oder gar alle Probleme um Behinderung lösen, zu finden sind, relativiert. Die Strukturen einer Gesellschaft bestimmen nicht alles. Eine praxeologische Lesart setzt naiven strukturalistischen Lesarten eine Grenze. Und an genau diesen Grenzposten werden die Diskursarchive fortgeschrieben und die Praxisfelder virulent.

Gerade Gerspach (2022) fragt kritisch mit Bezug auf die Psychoanalytische Pädagogik, ob diese wirklich einer strukturalen Wende bedarf. Die Antwort von Gerspach fällt (etwas einseitig) ablehnend aus, wie es aus Sicht der Frankfurter Lorenzer Schule nur zu erwarten war. Zu unterscheiden sind strukturalistische Ansätze, die forschungsmethodisch in der deutschsprachigen Forschungslandschaft der Sonderpädagogik mitunter noch ein Novum sein dürften (exemplarisch Langnickel, 2021), wie der schizo-analytische Ansatz von Boger mit seinem rhizomatisch methodischen Zugriff. Darin ist Gerspach zuzustimmen, dass es hier einer gewissen Trennschärfe der theoretischen Zugriffe und einer auch

1 Im Rahmen dieses Beitrags wird die Handlungstheorie ausgespart und deshalb ausschliesslich auf einen naiven Strukturalismus fokussiert. Die Kritik der Praxeologie und Bezüge zur Handlungstheorie dürften skizzenhaft trotzdem sichtbar werden.

erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Unterscheidung bedürfe. So ist beispielsweise Bogers „Trilemmatischer Inklusion“ für den deutschsprachigen Raum vor allem forschungsmethodisch innovativ.

Verwechselt werden dürfen die strukturalistischen schizo-analytischen Ansätze von Boger aber nicht mit der *Strukturalen Psychoanalyse* oder dem Forschungsvorhaben der *Pädagogik des gespaltenen Subjekts*, einer sich struktural psychoanalytisch orientierten Pädagogik. Die strukturale Psychoanalyse von Jacques Lacan und den klinisch tätigen Nachfolger:innen wie Mannoni, Dolto, Ambass oder Langnickel leisten einen *begrenzten* Strukturalismus, der durch die trans- und interdisziplinär verfasste Psychoanalyse bereits in seinem inneren eine Relativierung erfährt.

Strukturalistische Ansätze haben ihre Berechtigung aber auch ihre Grenzen, wie jeder theoretische disziplinäre Zugang. Dass man Macht nicht nur eindimensional interpretieren kann, ist ein Verdienst strukturalistischer Ansätze in der (Sonder-) Pädagogik (Laubenstein, 2008). Freilich haben strukturalistische Ansätze nicht nur ihre Berechtigung und Legitimation, weisen sie doch darauf hin, dass beispielsweise Macht nicht nur einseitig interpretiert werden kann, sie legen einen Finger des Mangels in die Wunde der Vollkommenheit und die häufig propagierte *Rüstung der Kompetenz*.

Das Subjekt und seine Einbindungen, die Gesellschaft, die Praxen des Subjekts, seine Performance und Räume sind nicht nur und ausschliesslich durch Strukturen festgelegt (Langnickel & Link, 2023). Eine praxeologische Lesart verhilft deshalb der Sonderpädagogik heute den strukturalistisch einseitigen Perspektiven und Versuchungen zu widerstehen, in dem sie „[...] die Reduktion auf einen schlichten Strukturalismus [unterläuft], der die Subjekte aus und in vorauslaufenden Strukturen denkt, aus denen heraus sie handeln und agieren, ohne jeweils sich ihnen entwinden zu können“ (Grümme, 2021, S. 181). Denn mit Verweis auf Grümme lässt sich festhalten, dass die „Praxeologie [...] das Subjekt nicht [determiniert]. Strukturen bestimmen nicht alles. Und dennoch opponiert sie andererseits doch zugleich gegen die normativen Unterstellungen der Handlungstheorie, die von bewussten intentionalen Akten der Subjekte ausgehen“ (Grümme, 2021, S. 181).

3 Praxeologie und die Beziehung zu den Dingen: Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisse

Praxeologische Zugänge können durch ein *konstellatives Denken* die Einsicht des *materialistic turn* betonen. Dadurch können die Bedeutungen, Artefakte und Dinge für die Praxen analysiert werden. Praxeologie fokussiert durch die materialistische Wende eine Praxis, die sich als körperlich, rituell und dinglich vermittelt versteht. Durch diesen praxeologischen Zugang, wie er in der Sonder-

pädagogik beispielsweise bei David Zimmermann (2023a; 2023b; Würker & Zimmermann, 2021; Zimmermann & Hennemann, 2023) zu finden ist, wird, worauf Grümme (2021, S. 181) hinweist, „die strukturelle Dichotomie zwischen Handlungstheorie und Strukturalismus, Individuum und Struktur, Makro- und Mikroperspektive, agency und structure überwunden.“ Folgt man dem Verständnis von Grümme (2021) und jenem von Zimmermann (2023), dann erweitert ein praxeologischer Zugang sonderpädagogische Disziplin und Profession „um die Hinwendung zu sozialen Praktiken im Sinne körperlich-materieller Vollzüge“ (Knoll, 2019, S. 66). Im Mittelpunkt steht hierbei eine Betrachtung von Praxis unter dem Paradigma der Relationalität (Grümme, 2021, S. 181; Rauh, Abelein & Link, 2021): „Praktiken sind das Tun, Sprechen, Fühlen und Denken, das wir notwendig mit anderen teilen. Dass wir es mit anderen gemeinsam haben, ist Voraussetzung dafür, dass wir die Welt verstehen, uns sinnvoll darin bewegen und handeln können. Praktiken bestehen bereits, bevor der/die Einzelne handelt, und ermöglichen dieses Handeln ebenso wie sie es strukturieren und einschränken. Sie werden nicht nur von uns ausgeführt, sie existieren auch um uns herum und historisch vor uns. Sie zirkulieren unabhängig von einzelnen Subjekten und sind dennoch davon abhängig, von ihnen aus- und aufgeführt zu werden“ (Schäfer, 2016a, S. 12; Schäfer, 2013).

Sozialität und Individualität des Subjekts resultieren nach Grümme (2021, S. 181) aus „zeitlich wie kontextuell situierten Praktiken“.

„Individuum wie Gesellschaft werden in der Relationalität, Zeitlichkeit und Kontextualität in den Praxen jeweils neu hervorgebracht. Dazu kommt die Körperlichkeit und Materialität dieser Praxen. In den Praktiken selber läuft auf eine präreflexive Weise nicht nur ein Mitgeprägtsein von anderen Praxen mit. Sie sind darin ebenso geprägt von einem inkorporierten, verkörperlichten impliziten Wissen“ (ebd.).

Der *materialistic turn* und auch der *spatial turn*, der die Eigenlogik und Eigenwirksamkeit der Dinge und Räume, sowie die darin sich artikulierenden Handlungsanweisungen (Bossen & Rißler, 2018, S. 86–110), stellen „eine enorme Herausforderung für die konstruktivistische Betonung des aktiv-intentional lernenden Subjekts“ dar (Grümme, 2020, S. 186; Altemeyer, 2014, S. 356; Röhl, 2019, S. 30–41).

Sonderpädagog:innen sind sich ihres Handelns aber nicht immer bewusst, worauf die Psychoanalytische Pädagogik unter dem Paradigma eines dynamisch Unbewussten hinweist. Routinen und Krisen verunmöglichen mancherorts eine Bewusstheit über Implikationen und Konsequenzen des sonderpädagogischen Handelns. Daraus resultieren methodologische Konsequenzen. Denn „[n]icht nur die Ebene sprachlicher Bedeutungen („diskursive Praxis“), sondern auch die materiellen Aspekte des Sozialen, also die Relevanz und der Gebrauch von Artefakten, Technologien, Räumen, Medien und Bildern, lassen sich im Rahmen einer praxis-

theoretischen Perspektive analysieren.“ (Schäfer, 2016b, S. 13–14; Schäfer, 2013). Grümme (2021, S. 182) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass damit die Relativierung mentaler kognitiver Akte wie die Kraft des Performativen für Dinge und Artefakte deutlich werde (Grümme, 2021, S. 182): „Erst im Gebrauch erhalten die Dinge ihre Bedeutung“ (Röhl, 2016, S. 327). Für diesen Erhalt der Komplexität in sonderpädagogischer Theoriebildung wird die Praxeologie für die Sonderpädagogik relevant (Schad, 2016).

4 Fazit: Sonderpädagogik, die nicht dient, dient zu nichts

Der Sonderpädagogik kann die praxeologische Methodologie und Methodik dazu verhelfen, eine, wie Grümme sie nennt, „grundlegende [subjekttheoretische/ Anm. d. Verf.] Aporetik pädagogischer Praxis“ (2021, S. 182) freizulegen (Merl, 2019). Norbert Ricken etabliert einen praxeologischen Begriff von Praxis, der für die Sonderpädagogik im Sinne dieses Beitrags dienlich erscheint (Ricken, 2019, S. 39). Auch Grümme (2021, S. 183) verweist auf die Relevanz von Rickens Überlegungen zu einem praxeologischen Praxisbegriff. Ein erster Vorteil sei die Produktion und damit die Zugänglichmachung und Reflexion eines impliziten Wissens respektive Unbewussten in der Praxis (ebd.). Damit wird bei Praktiken „eine selbstkonstituierende wie selbstbezügliche Struktur“ (Grümme, 2021, S. 183) identifizierbar. Sonderpädagogische Praktiken können so als „rekursiv“ (ebd.) gelesen werden, „weil in ihnen die Subjekte als deren Akteure in diesen performativen Vollzügen mit sich konfrontiert und wodurch zugleich Wissensstrukturen geschaffen werden“ (ebd.; Alkemeyer, Budde & Freist, 2013).

Ein weiterer Aspekt ist, dass man mit Ricken eine intrinsische Verbindung von (Sonder-)Pädagogik und Subjektivierung aufweisen könne (Grümme, 2021, S. 183). Denn für Grümme „sind [p]ädagogische Praxen [...] subjektivierend, weil in ihnen Subjekte hervorgebracht und zugleich als Akteure gefordert sind“ (Grümme, 2021, S. 184).

Ein dritter und letzter Aspekt praxeologischer Forschung in der und für die Sonderpädagogik ergibt sich, insofern der Praxisbegriff ein Potential frei lege, durch das Neues, Befreiendes jenseits hegemonialer Subjektivierungszwänge möglich werde (ebd.; vgl. hierzu Steffens, 2022; Hoffmann, 2018; 2020).

Grümme verweist aber auch auf zwei Problemüberhänge der Praxeologie, die er in der *Normativität* und im *Subjektbegriff* verortet (ebd.). Durch einen praxeologischen Zugang lässt sich ein Urteil fällen oder zu einer Bewertung kommen, denn die Analyse und „Rekonstruktion von Praktiken und ihrer unreflektierten Mechanismen“ (ebd.) ist ihr Fokus. Praxeologie kann und sollte auch in der Sonderpädagogik nicht „auf die Bewertung einer spezifischen Praxis im Hinblick auf ihre ‚gute Qualität‘“ zielen (Bennewitz, 2020, S. 193). Sonderpädagogische Intention oder normative Ordnungen liegen daher nicht in ihrem Gegenstands-

bereich (ebd.). Grümme fragt deshalb, ob dieses Verständnis von Normativität nicht zu schwach sei (Grümme, 2021, S. 184). Weil es nicht beliebig ist, was welches Subjekt tut (Ricken, 2019, S. 40), sieht Ricken an dieser Stelle das „Problem des ‚Subjekts‘ in Praxistheorien“ (ebd., S. 39). Weil dies in der bildungswissenschaftlichen Praxeologie nach wie vor ein Desiderat ist, wurde ein Subjektbegriff skizziert, der von einem Subjekt *in* der Krise ausgeht, und diesen Diskurs anstossen möchte. Gerade der Subjektbegriff der strukturalen Psychoanalyse und Psychoanalytischen Pädagogik der „Pädagogik des gespaltenen Subjekts“ (Langnickel, 2021) erscheint hier hilfreich, denn nach Grümme brauche die Praxis einerseits ein bewusstes, intentional agierendes Subjekt, das nicht lediglich als Resultat einer intersubjektiven Konstellation gedacht werden könne (Grümme, 2021, S. 184): „Selbstbewusstsein, Freiheit und Verantwortung des Subjekts ist demnach aus der Logik der Praxistheorie gefordert“ (ebd.). Auf der anderen Seite darf ein Subjekt aber auch nicht „[...] in transzendentalphilosophischer Lesart vor und außerhalb dieser Praxis situiert“ werden, welche „die Relevanz dieser Interaktionen für das Subjekt und damit den Praxisbegriff selber auflösen“ (ebd.).

Für die Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Praxis ist dieser von Grümme für die Religionspädagogik formulierte Problemüberhang genauso „hoch relevant, weil sie mit [...] einer Hoffnung auf Gerechtigkeit für alle eine starke Normativität einspielt und zugleich [...] auch subjekttheoretisch ambitioniert ist“ (Grümme, 2021, S. 184). Möchte man der Inklusionspädagogik eine stärkere Berücksichtigung praxeologischer Zugänge attestieren (Grümme, 2021, S. 185; Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz, 2016), dann hätte hier die Sonderpädagogik von der Inklusionspädagogik einiges zu lernen.

Der sonderpädagogische Gewinn durch eine stärker praxeologische Auseinandersetzung in Methodologie und Methodik ist, dass durch einen Anti-Strukturalismus, Anti-Konstruktivismus und die Erkenntnisse des *materialistic turn* und *spatial turn* die Sonderpädagogik die analytische Einsicht gewinnt, Tiefenstrukturen sonderpädagogischen Handelns in Erziehung, Unterricht, Diagnostik, Förderung und Beratung näher beleuchten zu können (Grümme, 2021, S. 186).

Dieses *Denken in Konstellationen* durch methodologisch und methodisch praxeologischen Zugriff auf Gegenstände der Sonderpädagogik kann, wie durch die Analysestruktur der Triade Exklusion : Inklusion : Apersion exemplifiziert wurde, zur Analyse von Tiefenstrukturen der Disziplin, Profession und Institution dienen. Nicht gelöst und weiter bearbeitet werden sollte nun (1.) das „Normativitätsproblem“, (2.) das „Subjektproblem“ und (3.) ein „Operationalisierungsproblem“ (Grümme, 2021, S. 187). Dem Normalitätsproblem könnte man beispielsweise auf Basis nonidealer Theorien begegnen (Felder, 2022), oder wie Grümme es formuliert, lasse sich Normativität in einer Vernunft denken, die alteritätstheoretisch ausgelegt sei, sich also nicht idealistisch aus sich selber rekrutiere (Grümme, 2021, S. 188). In diesem Sinne könne Normativität Universalität als Horizont für alle

und Verantwortung konzipieren, ohne das Subjekt in reinen Subjektivierungsprozessen radikal zu dekonstruieren (ebd.). Dieses Denken nimmt seinen „Ausgang beim Einbruch des Anderen [...], ohne die Verstehens- und Orientierungsleistungen subjekthafter Freiheit zu dekonstruieren“ (ebd.). Das dynamisch Unbewusste der Psychoanalyse könnte das radikal Andere sein.

Die Sonderpädagogik hat mit der Religionspädagogik gemeinsam, dass „[sich] [d]ie Option [...] für die Exkludierten und Unfreien [...] mit ihr ohne Moralisierung und Übernormierung mit normativem Anspruch begründet artikulieren [lässt], um auf diese Weise erst das Spezifische einer [...] [sonderpädagogischen/ Anm. d. Verf.] Praxeologie zur [...] Professionalisierungsdebatte profilieren zu können“ (Grümme, 2021, S. 188). Die Sonderpädagogik hat eine Anwaltschaft für das Subjekt in der Krise. Und es braucht eine gewisse Distanz zum Gegenstand der Forschung. Sonderpädagogik darf und sollte nicht mit Disability Studies und Mad Studies verwechselt werden. Ein Dialog mit diesen Disziplinen ist wünschenswert und notwendig – auch für die weitere Theoriebildung der deutschsprachigen Sonderpädagogik, sowie der Mad Studies und Disability Studies. Es besteht das Risiko, Sonderpädagogik mit diesen Disziplinen gleichzusetzen oder gar zu glauben, die Sonderpädagogik solle sich zu den Disability Studies oder Mad Studies zu transformieren. Manchen Forschenden in diesem Gebiet, ist gerade in den Äußerungen zur Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Institution eine mangelnde Distanz zum Forschungsobjekt zu attestieren, wie man es beispielsweise in den Schriften Mai-Anh Bogers – im Sinne einer Überidentifikation – finden kann. Zu einer soliden wissenschaftlichen Auseinandersetzung gehört wirkliche Ergebnisoffenheit und eine nötige Distanz zum Forschungsobjekt respektive Forschungsgegenstand. Forschenden der Inklusionspädagogik scheint derzeit beides zu ermangeln. Für die Sonderpädagogik kann dieses „anwaltliche Eintreten für die Anderen, für die Benachteiligten“ (ebd.), mit den Worten Grümme, zum strukturierenden Axiom sonderpädagogischer Professionalität avancieren, auch wenn Sonderschullehrpersonen die „Restriktion der materiellen und sozialen Ressourcen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht lösen“ können (Pirker, 2013, S. 82). Dazu kann eine praxeologische Perspektive in der Sonderpädagogik einen zumindest bescheidenen Beitrag leisten. Praxeologie ist also eine längst überfällige Bereicherung für die Sonderpädagogik. Denn: *Eine Sonderpädagogik, die nicht dient, dient zu nichts.*

Literatur

- Altmeyer, S. (2014). Vom Eigenleben der Dinge. Der religionsdidaktische Konstruktivismus quer gelesen mit Bruno Latour. *ZPT* 66(4), S. 349–357.
- Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hrsg.) (2013). *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. transcript.
- Bauer, C. (2016). *Konstellative Pastoraltheologie: Erkundungen zwischen Diskursarchiven und Praxisfeldern*. Kohlhammer.
- Schulz, L. & Böttinger, T. (2022). Gemeinsam digital! Schulleitungshandeln für eine diklusive Schulkultur. In #Schule verantworten|führungskultur_innovation_autonomie, 01/22, S. 74–85.
- Boger, M.-A. (2023). Mit dem Schwersten beginnen — Über Inklusion und Intersektionalität. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/697> [19.02.2023]
- Boger, M.-A. (2019a). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019b). *Politiken der Inklusion – Die Theorie der triematischen Inklusion zum Mitdiskutieren*. edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019c). *Subjekte der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen*. edition assemblage.
- Boger, M.-A. (2019d). *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung – Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken*. edition assemblage.
- Boger, M.-A., Bühler, P., Neuhaus, T. & Vogt, M. (2021). Re/Historisierung als Re/Chiffrierung – Zur Einführung in den Band. In M. Vogt, M.-A. Boger & P. Bühler (Hrsg.), *Inklusion als Chiffre? – Bildungshistorische Analysen und Reflexionen* (S. 9–19). Klinkhardt.
- Bennewitz, H. (2020) Praxistheoretische Perspektiven auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 188–195). utb.
- Bossen, A. & Rißler, G. (2018). Materialität in der Versammlung und als Ort des Sozi-alen. Soziomaterielle Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Forschung im Anschluss an Bruno Latour und Theodore R. Schatzki. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 86–110). Beltz.
- Dederich, M. (2013). Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. *Behinderte Menschen* (1). S. 33–42.
- Falkenstörfer, S. (2022). Grundzüge einer Pädagogik der Ermöglichung. Zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten aus phänomenologischer Sicht – Ein Perspektivwechsel. In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.), *(Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 166–186). Beltz.
- Felder, F. (2022). *Ethik inklusiver Bildung*. Metzler.
- Feuser, G. (2017). Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In Ders. (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 121–146). Psychosozial.
- Gerspach, M. (2022). Bedarf es einer poststrukturalistischen Psychoanalytischen Pädagogik? Der mühsame Weg zwischen Beharrungsvermögen und Veränderungsbereitschaft. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis* (S. 121–146). Springer.
- Glushko, R. J. (2013). *The Discipline of Organizing*. MIT Press.
- Grümme, B. (2021a). Praxeologie. Eine längst überfällige Bereicherung für die Religionspädagogik. *Theo-Web*, 20(1), 179–193. <https://doi.org/10.23770/tw0185>
- Grümme, B. (2021b). *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*. Herder.
- Han, B.-C. (2023). *Die Krise der Narration*. Mathes & Seitz.

- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Springer VS.
- Hoffmann, T. (2018). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S.19–48). Psychosozial.
- Hoffmann, T. (2020). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung oder: Was leere Signifikanten mit egalitärer Differenz und Inklusion zu tun haben. In T. Dietze et al. (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz* (S. 65–71). Klinkhardt.
- Kobi, E. E. (2004). *Grundfragen der Heilpädagogik: Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. BHP.
- Knoll, J. (2019). Zu den Praktiken selbst! Der Practice Turn und seine Erträge für die Praktische Theologie. *Pastoraltheologie mit GMP* 108(3), S. 66–82.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Kristeva, J. (2016). *Die Zukunft einer Revolte*. Brandes & Apsel.
- Langnickel, R. (2022). Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten: Wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? [peer-reviewed]. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4(4), 28–43. <https://doi.org/10.25656/01:24712>
- Langnickel, R. (2021). Prolegomena einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Budrich.
- Langnickel, R., & Link, P.-C. (2023). Inklusive pädagogische Räume – Psychoanalytische Pädagogik im Feld einer Inklusiven Bildungspraxis. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag, & J. Wagner (Hrsg.), *RAUM. MACHT. INKLUSION. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. (S. 165–172). Klinkhardt.
- Langnickel, R., & Link, P. C. (2019a). Um nicht blind einen wilden „Hunger nach neuen Ideologien zu stillen“. Inklusion als bernfeldsches großes Wort und Phantasma? In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenzpolz, & M. Wininger (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung* (S. 151–166). Budrich.
- Langnickel, R., & Link, P.-C. (2019b). Strukturelle Psychoanalyse und Inklusion: Zur Frage der Inkludierbarkeit eines gespaltenen Subjekts. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld, & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 83–90). Klinkhardt.
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1984). *La symbolique du mouvement* (4. Aufl.). Epi.
- Laubenstein, D. (2011). Über die Wirkmacht von Sprache im sonderpädagogischen Diskurs. *Journal für Psychologie* Nr. 1: Themenschwerpunkt, 19. Jahrgang, <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/19/92> [15.04.2023].
- Laubenstein, D. (2008). Sonderpädagogik und Konstruktivismus: Behinderung im Spiegel des Anderen, der Fremdheit, der Macht. Waxmann.
- Link, P.-C. (2022a). Machtanalytische Perspektiven auf (sonder)pädagogische Erziehungsverhältnisse - Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin: Vulneranz als la part mautide der Sonderpädagogik. In R. Thümmel & S. Leitner (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 81–97). Beltz.
- Link, P.-C. (2022b). „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4, 96–106.
- Link, P.-C. (2021). Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs. Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. *Behindertenpädagogik*. 60 (3) S. 277–288.
- Link, P.-C. (2020). Andersorte als „gesprengte Institutionen“? Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 46–59.

- Link, P.-C. (2018). "Relevant wäre, die Pädagogik subjektfähig zu machen., – Eine inklusive Gemeinschaft als Kooperationsverhältnis mentalisierender Subjekte. In S., Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 242-255). V&R.
- Maio, G. (2008). Medizin und Menschenbild. Eine Kritik anthropologischer Leitbilder der modernen Medizin. In Ders. et al. (Hrsg.), *Mensch ohne Maß? Reichweite und Grenzen anthropologischer Argumente in der biomedizinischen Ethik* (S. 215–229). Karl Alber.
- Mannoni, M. (1983). *Der Psychiater, sein Patient und die Psychoanalyse*. Syndikat.
- Mannoni, M. (1987). "Scheißerziehung.. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Athenäum.
- Merl, T. (2019). *ungenügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Klinkhardt.
- Möckel, A. (2019). *Das Paradigma der Heilpädagogik*. Bentheim.
- Müller, T., Hascher, P. & Stein, R. (2023). Bildung als Herausforderung: Eine Einführung. In R. Stein, T. Müller & P. Hascher (Hrsg.), *Bildung als Herausforderung* (S. 9–12). Klinkhardt.
- Pirker, V. (2013). Wer hat, dem wird gegeben? Zur bildungspolitischen Problematik der Ressourcen-(un)gerechtigkeit in einer identitätsbildenden Religionspädagogik. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit!? Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (S. 67–83). Grünewald.
- Rauh, B. (2023). Inklusion und Transklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/664> [18.12.2022]
- Rauh, B. (2022). *Antrittsvorlesung Universität Regensburg*. [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript.
- Richter, H. (2023a). Rekonfigurationen in der Krise. Wie die Corona-Pandemie schulische Ungleichheitsordnungen verstärkt hat. In F. Schmidt, Friederike & H. Weinbach (Hrsg.), *Vorsorge und Ungleichheiten in pandemischen Zeiten. Geschichten – Rationalitäten*. transcript. [im Erscheinen]
- Richter, H. (2023b). Figurierungen von Gefährlichkeit. Ungleichheitsverhältnisse entlang von Behinderung, Klasse, Ethnizität und Geschlecht. *Zeitschrift für Inklusion online 1*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/700/504> [01.02.2023]
- Richter, H. & Wagner, J. (2023). Schulischen Verletzbarkeiten entgegentreten. Über Subjektivierung und Widerständigkeit. In C. Angeli, M. Bstieler, S. Nimführ & S. Schmidt (Hrsg.), *Institutionen und Verletzbarkeit. Aktuelle Perspektiven auf die Herstellung verwundbarer Körper*. De Gruyter. [Im Erscheinen]
- Ricken, N. (2019). Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 29–48). Springer VS.
- Röhl, T. (2016). Unterrichten. Praxistheoretische Dezentrierungen eines alltäglichen Geschehens. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 323–343). transcript.
- Röhl, T. (2019). Mit und gegen die Dinge lehren und lernen. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Praxis des RU* (S. 30–41). LUSA.
- Schad, G. (2016). Miniaturen. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad, *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 129–142). Kohlhammer.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2016a). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–28). transcript.
- Schäfer, H. (Hrsg.) (2016b), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. transcript.
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik*. Reinhardt.
- Staab, P. (2022). *Anpassung: Leitmotiv der nächsten Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Steffens, Jan (2022). 100 Jahre Paulo Freire. Zur Aktualität einer Pädagogik der Befreiung als dialogische Praxis. In W. Lanwer (Hrsg.), *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2021* (S. 9-12). Lehmanns Media.
- Steffens, J. (2020). *Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze. Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft*. Psychosozial.

- Stein, R. & Link, P.-C. (2017). Einleitung: Schulische Inklusion und Übergänge. In P.-C. Link, & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 13–17). Frank & Timme.
- Stichweh, R. (2013), Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22 [18.12.2022]
- Willmann, M. (2023). verstehen? — behandeln? — partizipieren! Theorie-Praxis-Relationierungen in der Pädagogik und ihre Implikationen für die schulische Inklusionsforschung und sonderpädagogische Theoriebildung. In T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung* (S. 185–218). Budrich.
- Würker, A., Zimmermann, D. (2021). Optimierung in pädagogischer Praxeologie. *Editorial. psychosozial* 163, 5–9.
- Zimmermann, D. (2023a). *Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug. Tiefenhermeneutische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Zimmermann, D. (2023b). Die Beschulung psychosozial erheblich beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher in Kleinklassen. Praxeologische Desiderata und empirische Antworten aus dem englischen Diskurs. *VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (im Druck)

Autorenangaben

Pierre-Carl Link, Prof.

Professur für Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung

Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich, Schweiz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik bei Verhaltensstörungen,

Allgemeine Heilpädagogik, Reflexiv-emotionale Professionalisierung in Gruppen,

Psychoanalytische Pädagogik und sinnverstehende Psychomotoriktherapie

pierre-carl.link@hfh.ch