

Figuren einer nicht ausgrenzenden Pädagogik

1 Zur Differenz von Pädagogik und Heil- bzw. Sonderpädagogik

Die Allgemeine Pädagogik – verstanden als Regelpädagogik, die sich an normativen Normalitätskonzepten orientiert – kann, insbesondere mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, von jeher als eine ausgrenzende Pädagogik bezeichnet werden (vgl. Feuser 2013). Aus ihr heraus waren und sind keine Anstrengungen erkennbar, die Lebenslage von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wissenschaftlich zu betrachten, zu analysieren und – als Handlungswissenschaft – Möglichkeiten der Teilhabe an pädagogischen Prozessen zu realisieren.

Vielmehr zeigt sich, dass erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse verschiedener Theorielinien bis in die jüngste Vergangenheit zu einer umfassenden Exklusion des betroffenen Personenkreises aus allen pädagogischen Handlungsfeldern geführt haben. Sowohl in der Tradition einer philosophisch orientierten, geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik, in der Bildung als Aufgabe eines sich selbstverwirklichenden, vernunftbegabten Subjekts betrachtet wird und ›Emanzipation‹ das erkenntnisleitende erziehungswissenschaftliche Interesse ist (vgl. Horn 2008), als auch in der Tradition einer empirischen, eher an naturwissenschaftlichen Paradigmen orientierten Pädagogik, bleibt die Frage der Erziehung und Bildung von Menschen, die schwer- oder mehrfachbehindert sind ein randständiges Thema. Im Bemühen, den disziplinären Gegenstand, seine grundlegenden Begriffe und Fragestellungen zu fassen, werden Grenzmarkierungen sichtbar, die für einen Personenkreis, dem – personenbezogen – defizitäre Merkmale zugeschrieben werden, einen Ausschluss kennzeichnen. Bestenfalls wird er der Verantwortung anderer wissenschaftlicher Disziplinen und institutionalisierter Handlungsfelder unterstellt, im Fall einer zugeschriebenen schweren und oder mehrfachen Behinderung beispielsweise der Heil- und Sonderpädagogik.

Diese Ausgrenzung ist dabei nicht nur für eine sich entwickelnde Allgemeine Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft kennzeichnend, sondern trifft in ähnlicher Weise für die Kulturgeschichte der Heil- bzw. Sonderpädagogik zu (vgl. Bernasconi/Böing 2015, 22). In historischen Quellen, in denen die Entstehung der Heilpädagogik nachgezeichnet wird (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2002; Möckel 2007) zeigt sich, dass der disziplinäre Gegenstand – die Identifikation von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen als behindert – von Anfang an auch durch Grenzmarkierungen geschärft und genauer gefasst werden sollte.

So differenziert Johann Jacob Helferich, ein Pädagoge, um 1849 zwischen »dem kaum menschlich gestalteten Kinde, in welchem das Psychische in seiner Anlage erloschen scheint und das dem Selbsterhaltungstribe nicht einmal entsprechen kann« und jenem Kind, welches fähig ist, »sich zur bürgerlichen Brauchbarkeit, zur geistigen Freiheit« zu erheben (Lindmeier/Lindmeier 2002, 29). Als Fazit dieser Unterscheidung folgert er: »Wir beschäftigen uns nur mit den letzteren, als solchen, die wirklich bildungsfähig sind« (ebd.). Als Anhaltspunkt und leitendes Kriterium für »Bildungsfähigkeit« macht Helferich insbesondere die Fähigkeit zur Sprache aus und verweist alle anderen in die Obhut von Pflege (ebd.).

An diesem Beispiel zeigen sich bereits die impliziten Motive der Ausgrenzungsmechanismen, die in späteren Epochen sowohl für die Allgemeine Pädagogik als auch für die Frühphase der sich etablierenden Heil- und Sonderpädagogik in ähnlicher Weise gelten: bildungstheoretische Leitideen von Freiheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung, denen Personen, die als geistig- oder schwer und mehrfachbehindert identifiziert werden, nicht zu entsprechen scheinen, oft gepaart mit sozioökonomischen Interessen und sozialdarwinistischen Überzeugungen. Bereits in den Schriften von Helferich (1847 zit. nach Lindmeier/Lindmeier 2002, 31) finden sich Hinweise auf sozioökonomische Zwänge. Er begründet den Ausschluss von schwer behinderten Menschen aus seinen Erziehungsbemühungen damit, dass »die wirkenden Kräfte bei der ohnehin so schwierigen Aufgabe mit gar zu vielen, entmuthigenden [sic] Hindernissen und Mühseligkeiten einen unnützen Kampf zu kämpfen hätten« (ebd.) und die »hochwichtige, reinmenschliche Sache schief aufgefaßt und verkannt« (ebd.) werden könnte. Spätestens bei Arno Fuchs, dem Begründer der ersten Hilfsschulen um die Jahrhundertwende, werden die sozioökonomischen Interessen dann zu einem leitenden Motiv, um schulische Erziehung und Bildung, bzw. den Ausschluss von dieser, zu begründen (vgl. Störmer 2007, 291; Osten 2011). Diese Grenzmarkierungen, die gesellschaftliche und politische Interessen darstellen und in die Pädagogik hineingetragen und von dieser adaptiert worden sind, sind für die Unterteilung von Allgemeiner Pädagogik und Sonder- bzw. Heilpädagogik wegweisend. In der Folgezeit entwickelte sich eine Heil- und Sonderpädagogik, die sich an einem als »behindert« erkannten Individuum orientierte und diesem in seiner als *besonders* bezeichneten Erziehungsbedürftigkeit, *besondere* institutionelle und professionelle Strukturen bereitstellte. Die Differenzierung von normal/nicht normal, behindert/nicht behindert ist bis heute leitendes Kriterium für die disziplinäre Zuständigkeit.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – die Allgemeine Pädagogik auf der einen und die Heil- bzw. Sonderpädagogik auf der anderen Seite – sich durch die Feststellung einer Differenz, die wiederum aufgrund sozialgesellschaftlicher und -politischer Motive für relevant gehalten und aufrecht erhalten werden, in Abgrenzung voneinander entwickelt haben. Von dieser Entwicklung betroffen sind Personen, denen diese Differenz als askripti-

ves Merkmal zugeschrieben wird (vgl. Schumacher in diesem Band). In der Folge der disziplinären Ausdifferenzierung und ihrer Verlagerung in die Praxis werden pädagogisch hervorgebrachte Ungleichheits- und Teilhabeprobleme beobachtbar (Kuhn 2015, 243).

Hiervon sind in besonderer Weise Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit schwerer und mehrfacher Behinderung betroffen. Ihnen wurden noch bis in die 1970er-Jahre hinein Dispositionen zugeschrieben, die sie einerseits für pädagogische Interventionen – und den dahinterliegenden Motiven – höchst unattraktiv machten. Zum Anderen führte diese Zuschreibung darüber hinaus dazu, dass den Personen sogar spezifische Eigenschaften der Gattung Mensch abgesprochen wurden und sie insofern lediglich eine sozial randständige, marginalisierte gesellschaftliche Stellung zugestanden bekamen (vgl. Bernasconi/Böing 2015, 40).

Erst Ende der 1970er-/Anfang der 1980er-Jahre erkannte man innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik eine gewisse Erziehungsbedürftigkeit des Personenkreises an, freilich noch eng gebunden an die Ausbildung personenbezogener Fähigkeiten wie Wahrnehmung oder Motorik und gestand ihnen rudimentäre soziale und emotionale Bedürfnisse zu, die ebenfalls durch erzieherische Zuwendung unterstützt werden sollten (vgl. ebd., 41). Mit diesem Zeitpunkt beginnt die institutionalisierte Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Im Zuge einer wechselseitigen Beeinflussung von Handlungsnotwendigkeit und Erkenntnisinteresse etablierte sich in den 1980er-Jahren die Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung als Teildisziplin der Sonderpädagogik. Grundlegendes Anliegen war der Nachweis einer Erziehungs- und Bildungsfähigkeit des Personenkreises als Legitimation für die institutionalisierte Bildung. Führende Vertreter(innen) – allen voran Andreas Fröhlich mit seinem Konzept der Basalen Stimulation – haben immer wieder unter Einbezug verschiedener theoretischer Fundierungen die Lernfähigkeit des Personenkreises unter Beweis gestellt und bildungstheoretische Grundlagen für eine Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung gelegt (vgl. z. B. Fornefeld 1998; Stinkes 1999; Lamers/Heinen 2006). Sie entwickelte, unter Rückgriff auf verschiedene wissenschaftstheoretische Implikationen, wichtige grundlegende Erkenntnisse – allerdings wurde dabei die eigene problematische disziplinäre Begründung entlang einer auf Behinderung bezogenen Stellvertretung nur vereinzelt in Frage gestellt (vgl. z. B. Mürner 1993). Im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurde die Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung kaum wahrgenommen. So lässt sich heute konstatieren, dass die Disziplinen sich in Abgrenzung voneinander entwickelt haben.

Betrachtet man aktuell die Bearbeitung von Ungleichheitsproblemen und Abschlussmechanismen als relevante disziplinäre Herausforderung, so bedarf es eines disziplinären Diskurses, in dem bisherige Grenzmarkierungen in Frage gestellt und neue Legitimationsfiguren hervorgebracht werden.

Innerhalb der Pädagogik, respektive der Heil- und Sonderpädagogik gab und gibt es immer wieder Bemühungen, diese Fragen zu bearbeiten und die Idee einer nicht ausgrenzenden Pädagogik zu fundamentieren und durch theoretische Begründungszusammenhänge zu legitimieren. Dies insbesondere indem das pädagogische Feld und die disziplinar gültigen Axiome einer Reflexion und metatheoretischen Betrachtung unterzogen werden (vgl. Moser 2000; Kuhn 2015).

Darüber hinaus gibt es Bemühungen die disziplinären Fragen und Herausforderungen, die sich mit der Idee einer nicht ausgrenzenden Pädagogik verbinden, durch einen inter- und transdisziplinären Dialog zu erweitern. Insbesondere zwischen den Natur- und Geisteswissenschaften lässt sich in diesem Zusammenhang eine Verflüssigung disziplinärer Grenzmarkierungen beobachten, um aktuelle Herausforderungen zu bearbeiten¹. So geht mit der Skizzierung einer »synthetischen Humanwissenschaft« (Jantzen 2007, 2010), in der der genuine Gegenstand »Mensch« nicht isoliert und als Gegenpol zu den umgebenden materiellen und ideellen Objekten, sondern in seiner relationalen und historisch-kulturellen Verschränkung mit diesen betrachtet wird, die Aufhebung eines dualistischen Verständnisses von Natur- und Geisteswissenschaft einher. Das »notwendige Begreifen der Einheit des Menschen in der Menschheit« (Jantzen 1990, 209) welches innerhalb der Sonderpädagogik und ihrer Legitimation entlang der Differenz Behinderung/Nicht-Behinderung zum Teil verloren gegangen ist, kann durch diesen interdisziplinären Diskurs rekonstruiert werden.

Auch in diesem Beitrag werden disziplinäre Herausforderungen und Fragestellungen von Ausgrenzung und Ungleichheit in einen inter- und transdisziplinären Horizont gestellt. Unter Rückgriff auf pädagogisch-anthropologische und sozialwissenschaftliche Grundlagen werden Grundfragen und -probleme einer nicht ausgrenzenden Pädagogik identifiziert.

2 Pädagogisch-anthropologische und sozialwissenschaftliche Grundlagen

Die Vorstellung von dem, was den Menschen wesentlich auszeichnet und wozu er bestimmt ist, ist immer abhängig von gesellschaftlichen und kulturellen Überzeugungen. Das, was der Mensch ist, wofür er steht und was seine ›Bestimmung‹ ist, kann folglich nicht allgemein, sondern nur im Spiegel unterschiedlicher Epochen gesehen werden. Seit der Epoche der Aufklärung hat die pädagogische Anthropologie beschrieben, dass der Mensch als *homo educandus* erziehungsbedürftig und

1 Vgl. beispielsweise den Diskurs um den Begriff der Emergenz, um komplexe Strukturen und Systeme – sowohl innerhalb der Naturwissenschaften als auch in den Sozialwissenschaften zu analysieren (Greve/Schnabel 2011)

gleichsam als *homo educabilis* erziehungsfähig ist. In diesem Sinne wird er als ein unvollkommenes Wesen gesehen, welches durch Erziehung zu seiner ›Bestimmung‹ geführt werden kann. Diese frühe Begründungsfigur von Pädagogik ist insofern problematisch, da der Mensch hier als ein Mängelwesen beschrieben dargestellt wird, welches erst durch von außen angeleitete Erziehung in seine ›Form‹ gebracht werden muss (Zirfas 2012, 77). Diese Denkweise – oft auch als anthropologisches Defizitmodell bezeichnet – ist in jüngerer Vergangenheit vermehrt durch ein anthropologisches Aktivitätsmodell ersetzt worden. In diesem werden nicht länger Kompetenzen (wie beispielsweise Reflexionsfähigkeit, Autonomie, Kommunikation) beschrieben, die den ›vollkommenen‹ Menschen ausmachen, sondern es wird die Möglichkeit des Menschen sich zu entwickeln und zu verändern, grundsätzlich in den Fokus gestellt. Entsprechend ist nicht länger eine definierte Bestimmung Antrieb und Ziel menschlicher Entwicklung, sondern selbige vollzieht sich immer im Kontext des Menschseins. Anders gesagt bedeutet dies, dass der Mensch nicht durch Entwicklung zum Menschen *wird*, sondern seit jeher Mensch *ist* und lediglich sein Menschsein entwickelt« (Bernasconi/Böing 2015, 69). In der pädagogischen Anthropologie ist entsprechend eine Reformulierung vorgenommen worden, in der dann nicht länger einseitig der Erziehungsgedanke im Mittelpunkt steht, sondern zusätzlich der Bildungsgedanke betont wird. Pädagogisch-anthropologische Axiome sind beispielsweise bei Zirfas (2004) die Erziehungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit *sowie* die Bildungsfähigkeit und Bildungsbedürftigkeit. »Während der Terminus Erziehungsbedürftigkeit darauf abhebt, dass Menschen ohne Erziehung weder ihren individuellen Möglichkeiten noch den kulturellen Erfordernissen gerecht werden können, weist der Begriff der Bildungsbedürftigkeit darauf hin, dass Menschen, ein gelungenes Selbst- und Weltverhältnis nicht voraussetzen können, sondern selbsttätig entwickeln müssen« (Zirfas 2012, 77). Die Prozesse von Erziehung und Bildung werden darüber hinaus als unbestimmt und offen betrachtet. Dies bedeute jedoch nicht, dass menschliche Entwicklung ›von selbst‹ geschieht. Vielmehr verweist der Begriff der Bedürftigkeit darauf, dass Menschen grundsätzlich Unterstützung bei ihrer individuellen Entwicklung benötigen, jedoch unabhängig von personalen Eigenschaften. Ein derartiger anthropologischer Begründungsrahmen erscheint im Kontext einer nicht ausgrenzenden Pädagogik sinnvoll, da hier kategorisierende Darstellungen des Menschen vermieden werden und anstelle dessen Beschreibungen von menschenhaftem Sein treten. Diese sind Fundament für eine disziplinäre Bestimmung (und auch für pädagogisches Handeln), welche sich nicht an Beschreibungen von einzelnen Personengruppen orientiert, sondern zunächst die Vielfalt menschlicher Existenz sowie die Unterschiedlichkeit von Entwicklungsverläufen anerkennt. Menschen sind demnach grundsätzlich erziehbar, bildbar und zur gesellschaftlichen Teilhabe fähig (vgl. Dederich 2013). Zudem werden Erziehung und Bildung an das Subjekt gebunden, wobei Erziehung als Herausbildung von

Fähigkeiten und Bildung als die individuelle und selbstbestimmte Aneignung von Inhalten gesehen werden kann (vgl. Bernasconi/Böing 2015, 70). Das Selbstbestimmungsmoment ist also zugleich anthropologische Grundannahme und Ziel von Pädagogik und bedeutet nicht das Erreichen von komplexen (kognitiven oder emotionalen) Strukturen und Handlungen, sondern macht deutlich, dass »Menschen ihr Leben in einer spezifischen Weise verstehen, bewerten sowie praktizieren können und wollen« (Zirfas 2012, 80).

Ein anthropologisches Fundament, welches den Menschen allgemein als erziehungs- und bildungsbedürftig sowie erziehungs- und bildungsfähig bestimmt, erscheint zusammenfassend bedeutsam, weil so der Menschen der Verantwortung einer Allgemeinen Pädagogik unterstellt werden kann, ohne ihn durch bestimmte Zielvorstellungen zu determinieren. Pädagogik als Handlungswissenschaft bedarf dann einer ethischen Komponente, die norm- und wertgeleitetes Handeln unterstützt. Den Normen und Werten liegen jedoch weder die Vorstellung einer besonderen Bedürftigkeit zugrunde noch eine idealisierte Zielbestimmung des Menschen, sondern die »Unterstellung des Menschen als bestimmt unbestimmtes Wesen, der sein Leben durch und mit anderen entwickeln kann« (Bernasconi/Böing 2015, 72).

Neben der anthropologischen Bestimmung des Menschen können sozialwissenschaftliche Erkenntnisse die Konturen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik skizzieren helfen. Mit dem Begriff der »Behindertenpädagogik² verbindet sich eine »Soziologie der Behinderung³, die sowohl einen soziologischen Behinderungsbegriff entwickelt hat, Ungleichheits- und Machtverhältnisse in den Blick nimmt und die sozialen und gesellschaftlichen Implikationen untersucht, die mit Behinderung verbunden sind (vgl. Kronig 2010, 193 ff.).

Sie erscheinen relevant, um einer Pädagogik, die sich als nicht ausgrenzende Pädagogik versteht eine weitere Grundlage zu geben. In diesem Kontext wird u. a. die Theorie der Kulturhistorischen Schule rezipiert, auf die im Folgenden Bezug genommen wird. Hier wird die Entwicklung des Menschen im Kontext seiner sozialen und kulturellen Eingebundenheit betrachtet. Mensch sein – so lässt sich im Anschluss an die Idee einer synthetischen Humanwissenschaft (vgl. oben) formulieren – realisiert sich in der Einheit von Biologischem und Sozialen, von Natur und Kultur.

Wie in der Theorie der höheren psychischen Funktionen grundgelegt, zeigt sich die ontogenetische Entwicklung des Menschen nicht einfach als biologischer Wachstums- und Reifeprozess sondern als Enkulturationsprozess, initiiert durch den sozialen Austausch. Die soziale Umgebung wird als Quelle der Entwicklung betrachtet

2 Vgl. hierzu auch Jantzen (2010) und seine grundlegenden Ausführungen zur Konstitution und Systematik einer »Allgemeinen Behindertenpädagogik«

3 Vgl. hierzu auch Waldschmidt/Schneider (2007), die den Begriff mit dem Forschungsfeld der »Disability Studies« verbinden.

(Jantzen 2001, 235). Im Begriff der »bio-psycho-sozialen Einheit« (Jantzen 1987, 16 f.) verbirgt sich ein relationales Verständnis von ontogenetischer und kulturhistorisch-gesellschaftlicher Entwicklung. Menschliche Entwicklung zeigt sich demnach nicht entlang einer chronologischen, zeitlich nacheinander organisierten und durch innere Steuerungsmechanismen determinierten kognitiven Entwicklung, sondern als sich verschränkende und sich gegenseitig bedingende Entwicklung niederer und höherer psychischer Funktionen. Höhere psychische Funktionen, im Laufe der Phylogenese durch den Menschen hervorgebracht, insbesondere der Gebrauch von Werkzeugen und Zeichensystemen, begleiten das Kind in jeder Phase seiner ontogenetischen Entwicklung, vermittelt durch die Tätigkeit in der sozialen Situation. Niedere psychische Funktionen, die in der Lebenstätigkeit des Organismus angelegt sind (beispielsweise die Affekte oder Instinkte) werden im Lauf der Entwicklung nicht abgelöst und durch höhere psychische Funktionen ersetzt. Vielmehr sind die höheren psychischen Funktionen in jeder Lebensphase des Menschen unerlässliche Begleiter. Sie werden zunächst interpsychisch, in der sozialen Situation vermittelt, bevor sie dem Kind intrapsychisch als innere Repräsentation verfügbar sind.

Die hier skizzenhaften vorgetragenen sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse erscheinen für eine nicht ausgrenzende Pädagogik relevant, da pädagogische Prozesse und Grundfragen sich damit nicht auf Behinderung bzw. entlang der Differenz behindert/nichtbehindert entwerfen lassen und so eine »ausgrenzende« Pädagogik legitimieren. Vielmehr wird eine *einheitliche* Bestimmung des Menschen und seiner potenziell offenen Entwicklungsmöglichkeiten ausgedrückt, die sich durch die grundsätzliche Notwendigkeit der Partizipation, der Kooperation und des Dialogs in allen sozial-kulturell relevanten Feldern entfaltet und durch eine »Allgemeine Pädagogik« bearbeitbar wird (Jantzen 2010). Das Axiom ihrer disziplinären Bestimmung (und auch des pädagogischen Handelns) ist die bio-psycho-soziale Bestimmung des Menschen, welche in einem interdisziplinären Entwurf unter Aufhebung bisheriger natur- und geisteswissenschaftlicher Grenzen entwickelt wird. In dieser Argumentation beziehen sich pädagogische Prozesse auf den »sozialen Raum, der zu schaffen, zu erhalten und ggf. wiederherzustellen ist« (Jantzen 2007, 92) und von dort aus Ausgrenzungsprozesse identifiziert und pädagogische Möglichkeiten des Umgangs mit Ungleichheit und Verschiedenheit entwirft.

3 Figuren einer nicht ausgrenzenden Pädagogik

3.1 Ungewissheit

Mit dem Begriff der Ungewissheit wird zunächst allgemein ein Gewissheitsverlust beschrieben. Unter diesen Begriff lassen sich jene Situationen und Zustände fassen, die »mehrdeutig, komplex, unlösbar und/oder neu sind« (König 2003, 22 zit.

nach Tetens 2013, 72). In der Erziehungswissenschaft ist Ungewissheit als Herausforderung an pädagogisches Handeln u. a. durch die Systemtheorie und dem Begriff des ›Technologiedefizits‹ (Luhmann/Schorr 1979, zit. nach Keiner 2005, 156) bzw. durch die Strukturtheorie und der Erkenntnis von Erziehung als ›stellvertretender Krisenbewältigung unter Ungewissheit‹ (Oevermann 1996, zit. nach Tetens 2013, 10 ff.) bekannt geworden (vgl. Böing 2016). Mit Ungewissheit assoziiert sind weitere Begriffe, die teilweise synonym oder in Abgrenzung zueinander genutzt werden, so Unsicherheit, Unbestimmtheit, Risiko, Kontingenz, Ambiguität, Nicht-Wissen, Unvorhersehbarkeit (Tetens 2013, 69 ff.).

Im Kontext von Wissen und Nicht Wissen in der Erziehungswissenschaft markiert Ungewissheit die Möglichkeiten und Begrenzungen der Erkenntnisgewinnung und des Wissenserwerbs für pädagogisches Denken und Handeln. Angesichts einer Pluralisierung von Wissen, verschiedener, teils gegensätzlicher Theorien und Denkansätze wird deutlich, dass das, was unter Pädagogik verstanden wird und wie, aus diesem Verständnis heraus, die Ausgestaltung einer pädagogischen Handlung folgt, nicht eindeutig bestimmbar ist und in einem diskursiven, kontingenten, d. h. offenen Prozess ausgehandelt werden muss (vgl. Koller 2006, 11).

Ungewissheit ergibt sich sowohl im Hinblick auf pädagogische Entscheidungsprozesse und deren mögliche intendierte als auch nicht-intendierte Folgen, als auch im Hinblick auf den Menschen, als genuinen Gegenstand der Pädagogik (Koller, 2006, 12; Wimmer, 2014, 117 ff.). Diese Ungewissheitsbestimmungen sind darüber hinaus in ihrer Verwobenheit mit komplexen sozial-gesellschaftlichen Strukturen zu analysieren, wodurch sich Ungewissheit weiter potenziert. Weil Erziehungs- und Bildungsprozesse keine planbaren ›Effekte‹ bei den beteiligten Akteurinnen und Akteuren hervorbringen, unterliegt pädagogisches Wissen und Handeln der grundsätzlichen Möglichkeit und dem Risiko einer Fehleinschätzung.

Es erscheint bedeutsam: Ungewissheit kann als konstitutives Moment der Pädagogik betrachtet und damit als Auftrag und Herausforderung einer nicht ausgrenzenden Pädagogik entwickelt werden, in der jeder Mensch in einer Grundbestimmung des Allgemeinen gedacht werden kann. Entlang der Kategorie Ungewissheit wird die dichotome disziplinäre Trennung von Pädagogik und Heil- bzw. Sonderpädagogik obsolet. Gleichzeitig erscheint an ihrem Horizont eine Pädagogik, in der Fragen der Ausgrenzung und Ungleichheit in den Blick geraten. Dies insofern, weil bisher gültige Verkettungen von Ursache und Wirkung und damit einhergehende Differenzsetzungen, die bisher für pädagogische Strukturen und Praktiken (beispielsweise der Trennung von Allgemeinen Schulen und Förderschulen) konstitutiv waren, angesichts der Ungewissheit pädagogischen Wissens zu hinterfragen und in ihrer fragilen Form anzuerkennen sind (vgl. Böing 2016). Aus der Anerkennung von Ungewissheit erwächst eine besondere Verantwortung, die den Einzelnen – im Sinne einer egalitären Differenz (vgl. Prengel 1993) – in seiner Verschiedenheit und Ein-

zigartigkeit erkennt und ihm spezifische Unterstützungsstrukturen bereitstellt ohne ihn über diesen Unterschied zu hierarchisieren (vgl. Kron 2010). Eine besondere Verantwortung in der konkret pädagogischen Situation ergibt sich hier aus der Erkenntnis, dass diese von Nicht-Wissen geprägt ist und sich dies im pädagogischen Verhältnis spiegeln muss (vgl. Bernasconi/Böing 2015).

Eine nicht ausgrenzende Pädagogik, die Ungewissheit als ›Grund‹ pädagogischen Handelns anerkennt wird auf organisationaler und institutioneller Ebene bisherige Konstruktionen und Funktionen hinterfragen und Strukturen und Netzwerke schaffen, die der Idee einer egalitären Differenz entsprechen. Auf der Ebene der Interaktion geht mit der Anerkennung von Ungewissheit eine – organisatorisch abgesicherte – Aufwertung reflexiver und kooperativer Prozesse der pädagogisch Tätigen einher (vgl. Kade/Seitter 2005, 64 ff.; Böing 2016).

3.2 Imperfektibilität

In der Pädagogik findet sich Imperfektibilität als Gegensatz zu Perfektion in der pädagogischen Idee der Aufklärung. Hier fungiert die ›Un-Vollkommenheit‹ – die Imperfektion – des Menschen als Herausforderung und Legitimation für Erziehung und Bildung.

Mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wurde oben gezeigt, dass die Beschreibung der Personengruppe seit jeher durch die Zuschreibung von Attributen des Imperfekten gekennzeichnet ist. Dabei liegen den Definitionsversuchen und Beschreibungen immer implizite Vorstellungen dessen zugrunde, was als »normal« gilt und in Abgrenzung dessen wird gleichsam das Imperfekte deutlich. Im Rahmen der Heil- und Sonderpädagogik haben insbesondere die Disability Studies das Verhältnis von Normalität und Abweichung und die Folgen für Kultur und Gesellschaft untersucht (vgl. Dederich 2007). Dabei wird immer wieder betont, dass Normalitätskonstrukte in konkreten gesellschaftlichen Zusammenhängen zum Ausschlussfaktor für Menschen werden, die die impliziten oder offenen Kriterien dessen, was als normal gilt, nicht erfüllen. Alle Eigenschaften, die nicht in eine Vorstellung von Normalität passen, werden sozusagen zu einer »problematischen Minusvariante« (Dederich 2002), die in der Folge an den Rändern des Allgemeinen herausfällt. Allerdings sind die Vorstellungen von einer wie auch immer gearteten Normalität seit jeher gesellschaftlich determiniert und stehen somit in Abhängigkeit von gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Entwicklungen. Die Pole Perfektion und Imperfektion bilden dabei flexible Grenz- bzw. Beschreibungspunkte, welche ihrerseits variabel sind. Problematisch ist jedoch die Beschreibung menschlicher Entwicklung mit allgemein formulierten Kriterien des Perfekten und Imperfekten, wenn dabei als Ziel Perfektion postuliert wird, da so zwangsläufig normative Ausschlusskriterien formuliert werden.

Vielmehr sollte die Perspektive sich darauf richten, dass menschliches Leben grundsätzlich durch Endlichkeit und auch durch Bedürftigkeit gekennzeichnet ist. Die »allgemeine Kontingenz des Menschseins: die Endlichkeit, die Angewiesenheit, die Abhängigkeit, die Begrenztheit und die Fehleranfälligkeit« (Mieth 2001, 63) führt die Idee von menschlicher Perfektion ins Utopische. Eine Fokussierung auf eine definierte ›Perfektion‹ rückt wesentliche Merkmale des Menschseins in den Hintergrund. Das Imperfekte ist es, welches auf die Vielfalt, die Unterschiedlichkeit und die allgemeine Unbestimmbarkeit menschlicher Entwicklung hinweist (vgl. Dederich 2002). Mit der Fokussierung auf eine Art *Recht auf Imperfektibilität* »wird zugleich die Anerkennung von Differenz eingeklagt, d. h. die Achtung aller Menschen gerade wegen ihrer Verschiedenheit und unabhängig von ihren geistigen und körperlichen Fähigkeiten« (Ackermann 2011b, 155).

Perfektion und Imperfektion müssen demnach als unbestimmte Eigenschaften des Menschen begriffen werden. Durch die Unbestimmtheit menschlichen Lebens wird jede allgemeingültige Vorstellung von Perfektion und Imperfektion unterlaufen. Mieth (2001, 67) formuliert in diesem Zusammenhang treffend: »Was der Mensch alles sein kann, ist er nicht erst, wenn er tatsächlich alles kann«.

Es wird demnach deutlich, dass Imperfektibilität keine grundsätzliche Eigenschaft ist, welche einen individuellen Mangel eines Menschen in Bezug auf eine geistige oder körperliche Funktion beschreibt, sondern vielmehr das Prozesshafte der menschlichen Entwicklung bezeichnet. Imperfektibilität wird damit zu einer flexiblen Variable anthropologischer Beschreibungen des Menschen.

Für eine nicht ausgrenzende Pädagogik kann die Figur der Imperfektibilität als Auftrag und Herausforderung gesehen werden. Sie beschreibt die Angewiesenheit des Menschen auf Erziehung, Bildung und Sozialisation, hat jedoch nicht das Ziel, Imperfektion im Sinne einer Umwandlung in etwas definiertes Perfektes zu überwinden. Vielmehr geht es darum, der Entwicklungsmöglichkeit individueller Fähigkeiten einen Raum zu geben. Im Gegensatz dazu ist – mit der Anerkennung von Imperfektibilität – die Vorstellung einer Pädagogik, welche (grenzenlose) Verbesserung des Menschen bzw. die Entwicklung zu einem von außen definierten ›Ziel‹ anstrebt, nicht haltbar. Entscheidend ist vielmehr die Akzeptanz von Differenz und Unterschiedlichkeit, welche konsequent gedacht dann die Vokabeln Perfektion und Imperfektion bzw. behindert/nicht behindert letztlich überflüssig macht.

3.3 Stellvertretung

Stellvertretung ist ein vieldeutiger Begriff, der in theologischen, juristischen, politischen, philosophischen und auch pädagogischen Kontexten verwendet wird. Je nach Intention und Deutung ist allein der Begriff semantisch vieldeutig aufgeladen. Grundsätzlich wird mit Stellvertretung ein Sachverhalt bezeichnet, in dem eine Person im Sinne einer anderen Person für sie handelt oder entscheidet (vgl. Dederich 2013, 196).

In der Pädagogik und speziell in der Heil- und Sonderpädagogik stellt der Begriff der Stellvertretung eine zentrale Begründungsfigur für die Bestimmung der Disziplin, aber auch für pädagogisch-praktisches Handeln dar. Insbesondere in der Sonderpädagogik kann die Stellvertreterfunktion, welche Professionelle in unterschiedlichen Kontexten (auch hier juristisch, politisch und eben pädagogisch) für Menschen mit Behinderung einnehmen, über lange Zeit als Begründungsfigur für die Disziplin und die Profession gesehen werden (vgl. Ackermann 2011a, 162). Im Spiegel aktueller heilpädagogischer Leitmotive wie Selbstbestimmung und Teilhabe ist das Motiv der Stellvertretung dagegen vermehrt in den Hintergrund gerückt, da zunehmend ethische Bedenken geäußert werden, wenn Menschen für andere Menschen sprechen, entscheiden oder handeln (vgl. Ackermann/Dederich 2011, 8). Die Kritik fokussiert zum einem mit Blick auf praktische Handlungsfelder, in denen Menschen mit Behinderung häufig einem fragwürdigen Paternalismus ausgesetzt waren und sind und nur über eingeschränkte Entscheidungsmöglichkeiten verfüg(t)en (vgl. Mürner 1993). Für die Disziplin wird kritisiert, dass Stellvertreterschaft als Begründung für die Sonderpädagogik nicht reflektiert, sondern vorausgesetzt wird (vgl. Moser 2000, 45).

Ackermann und Dederich (2011, 9 f.) machen deutlich, dass sich das Motiv der Stellvertretung innerhalb der Pädagogik in einem Spannungsverhältnis zwischen einer deutlichen Betonung des Selbstbestimmungs- und Teilhabebgedankens und einer damit einhergehenden Ablehnung von Stellvertreterschaft befindet. Es kann jedoch gefragt werden, ob das Problematische an stellvertretenden Elementen sich an der Frage nach einer definierten Behinderung bricht, oder ob nicht die grundsätzliche Angewiesenheit des Menschen (vgl. Fornefeld 2009, 120) Momente von Stellvertretung unumgänglich macht. Die Legitimation von Stellvertretung verlagert sich dann dahingehend, dass nicht länger ein Verweis auf Behinderung oder eine besondere Art bzw. Schwere von Behinderung benötigt wird, sondern Stellvertretung einen grundlegenden pädagogischen bzw. zwischenmenschlichen Sachverhalt bezeichnet.

Für eine nicht-ausgrenzende Pädagogik kann der Figur der Stellvertretung damit eine wichtige Bedeutung beigemessen werden, welche jedoch nicht Begründungsfigur für *sonderpädagogisches* Handeln, sondern für *pädagogisches* Handeln ist. Zirfas formuliert in diesem Zusammenhang: »Kurz: Wann immer wir von Erziehung, Bildung oder Sozialisation sprechen, sprechen wir auch über Stellvertretungen« (Zirfas 2011, 92). Erst durch das Eingehen einer Verbindung zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler, zwischen Erzieherin oder Erzieher und den Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, die auch stellvertretende Elemente enthalten kann, eröffnen sich Potenziale zur Selbstentwicklung (vgl. Röhr 2002). Stellvertretende Handlungen sind damit Teil eines Prozesses einer Pädagogik, welche die Unbestimmbarkeit von voraussehender Entwicklung akzeptiert. Die Entwicklung »als Mensch zum Mensch« (Bernasconi/Böing 2016) ist immer auch auf andere Men-

schen und deren Entscheidungen oder Handlungen *für* andere Menschen in *deren* Sinne angewiesen.

Daraus ergibt sich auch, dass immer wieder die eigenen Motive stellvertretender Elemente reflektiert und im Spiegel konkreter Situationen überdacht werden müssen.

Für die Sonderpädagogik ergibt sich damit aber keine Notwendigkeit einer besonderen Anwaltschaft, da diese ja in jeder pädagogischen Handlung enthalten ist (vgl. Moser zit. nach Lindmeier 2013, 132).

Zusammenfassend kann Stellvertretung somit als grundsätzliches Moment einer nicht ausgrenzenden Pädagogik und weitere Anschlussmöglichkeit von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik verstanden werden. Die Begründung für stellvertretende Elemente in der Pädagogik erfolgt aber nicht über individuelle Defizite einer bestimmten ›Gruppe‹ von Menschen, sondern über die anthropologische Beschaffenheit des Menschen, seine Angewiesenheit auf andere Menschen und Unterstützung und Fürsorge in unterschiedlichen Lebenskontexten (vgl. Zirfas 2011, 95). Die Anerkennung, dass jeder Mensch auf stellvertretende Handlungen im Laufe seines Lebens angewiesen ist, ermöglicht eine Pädagogik, die sich unter dem Motiv von individueller Autonomie auf disziplinärer Ebene konstituiert. Autonomie ist dabei als »Möglichkeit des Menschen zu sehen, in seinem individuellen Lebensumfeld eigene Entscheidungen treffen zu können« (Bernasconi/Böing 2015, 105), was erste Hinweise für die Gestaltung für pädagogisch-praktisches Handeln gibt.

3.4 Bildung

Neben Erziehung ist ›Bildung‹ der zentrale Begriff von Pädagogik, über den der Diskurs bis heute nicht abgeschlossen ist und der immer wieder Ausrichtung, Grundgedanken und Motive von Pädagogik bestimmt. Mit Blick auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung besitzt der Bildungsbegriff eine historisch und gegenwärtig aufgeladene Bedeutung, die sich aus dem so resistenten und zeitlich überdauernden Dogma der sogenannten Erziehungs- und Bildungsunfähigkeit ergibt und für den Personenkreis auch in der jüngeren Vergangenheit immer wieder den Ausschluss aus dem pädagogischen Blick und die Verwehrung seines Bildungsrecht bedeutet (vgl. Feuser 2009, 234 ff.). Innerhalb der Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung führte die Erkenntnis, »dass die bei Menschen mit geistiger Behinderung unverrückbar erscheinenden individuellen Grenzen der Bildung veränderbar [sind]« (Klauß/Lamers 2010, 305) letztlich zu theoretischen Neukonzeptionen des Bildungsbegriffes (vgl. z. B. Lamers/Heinen 2006; Klauß/Lamers 2010; Fornfeldt 1998).

Im Anschluss an die skizzierten pädagogisch-anthropologischen Grundgedanken wird der Mensch unabhängig von seiner individuellen Verfasstheit als grundsätzlich erziehungs- und bildungsfähiges Wesen angesehen (vgl. Dederich 2013; Bernasconi/

Böing 2015, 106). Prozesse der Erziehung und Bildung sind als unbestimmt und kontingent anzusehen. Entsprechend kann der Bildungsprozess keine definierten Ziele bzw. das Erreichen von höheren kognitiven Strukturen beschreiben, sondern verweist darauf, dass »Menschen ihr Leben in einer spezifischen Weise verstehen, bewerten sowie praktizieren können und wollen« (Zirfas 2012, 80). Bildung stellt also zunächst allgemein eine »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt« (Koller 2012, 16) und insofern einen relationalen und transformatorischen Prozess dar.

Bildung als *relationaler Prozess* beschreibt die Wechselwirkung zwischen Welt und Mensch, wobei dieses Verhältnis nicht eine Subjekt-Objekt-Beziehung kennzeichnet, sondern sowohl der Mensch *als auch* die Welt verändert aus dem Bildungsgeschehen hervorgehen (Jantzen 1990, 220). Entsprechend eignet sich der Mensch weder lediglich die als objektiv gegebene Welt an, noch ist es nur das Subjekt, welches die Welt in einem Akt der Konstruktion erschafft. Bildung als relationalen Prozess zu begreifen bedeutet folglich, sie als etwas »unmöglich zu Initiierendes« (Stinkes 1999, 79) anzuerkennen.

Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Bildungsprozesse *transformatorischer* Natur und damit gleichsam sprunghaft sind und nicht kausale Folge auf einem kontinuierlichen Weg (Koller 2012, 74). Bildung wird damit nicht mehr als ein sich natürlich vollziehender innerer Drang der Subjektes gesehen, sondern als eine (entwicklungs)logische Konsequenz auf krisenhafte Ereignisse (Bernasconi 2016). Kern des Bildungsgeschehen ist immer die Irritation bisheriger Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen, aufgrund »*gesellschaftlich* bedingte[r] Problemlagen« oder »*individuelle*[r] Krisenerfahrungen«, welche Möglichkeiten zur Veränderung von Welt- und Selbstdeutungen bieten (Koller 2012, 72, H.i.O.). Das Erleben von derartigen Krisen, d. h. Momenten, in denen Menschen mit Unsicherheiten konfrontiert werden und (Lösungs)wege suchen bzw. ihr Verhältnis zur Welt neu bestimmen, ist demnach der Ort, »an dem sich das innere Erleben wandelt und Bildungsprozesse nachhaltig evoziert werden« (Bernasconi/Böing 2015, 112). Gleichzeitig ist zu beachten, dass Menschen immer in soziale und kulturelle Kontexte eingebunden werden, d. h. es sind die sich aus diesen Kontexten ergebenden Inhalte die das Bildungsgeschehen in Gang setzen. Die Existenz des Menschen innerhalb eines sozial-kulturellen ›Settings‹ unterstreicht so auch die grundsätzliche Bildungsfähigkeit des Menschen. Gleichzeitig verweist eine so zu bezeichnende variable ›kulturelle Klammer‹ auch auf die *Bildungsinhalte* im Sinne der Themen, Gefühle, Grundbedürfnisse und Motive, die innerhalb einer Kultur bestehen (vgl. Bernasconi 2016).

Bildung kann zusammenfassend als zentrales Element menschlichen Lebens beschrieben werden. Sie ist damit weder an ein bestimmtes Lebensalter, noch an eine wie auch immer definierte kognitive, soziale, kommunikative usw. Entwicklungsstufe gebunden. Ein relationaler und transformatorischer Bildungsbegriff bindet Bil-

derung demnach nicht an feststehende Inhalte oder das Erlernen von bestimmten Fähigkeiten, sondern sieht in ihr primär den Prozess der Personagenese. In einer nicht ausgrenzenden Pädagogik unterscheidet sich Bildung als zentraler pädagogischer Auftrag folglich auch nicht für bestimmte identifizierte ›Gruppen‹ von Menschen. Vielmehr stellt sie den zentralen Antrieb von Pädagogik dar, indem Menschen die jeweils notwendige Unterstützung im Prozess der individuellen Selbst- und Welterschließung gegeben wird.

3.5 Zusammenfassung

Aus der Skizzierung der einzelnen Figuren ergibt sich, dass Bildung als zentraler pädagogischer Auftrag für eine nicht ausgrenzende Pädagogik leitend sein kann. Bildungsbedürftigkeit und -fähigkeit sind als anthropologische Merkmale bestimmt worden, welche sich durch Partizipation an gesellschaftlich-kulturell relevanten Feldern realisieren. Mit dem skizzierten Bildungsbegriff verbindet sich dann nicht mehr die organisationale und interaktionale Strukturen betreffende Frage nach den *Bildungsmöglichkeiten* und damit nach seinen eigenen Grenzen; konkret also der Frage wer wann, wieviel und welche Bildungsangebote bekommt. Vielmehr muss gefragt werden, wie Bildungsprozesse innerhalb der verschiedenen Strukturen gestaltet werden müssen, damit sie entlang verschiedener Heterogenitätsdimensionen keine erneuten Ausschlüsse produzieren und für den Einzelnen wirksam werden können. So verstandene Bildung evoziert damit zentrale Grundfragen, die sich in den Figuren der Ungewissheit, der Stellvertretung und der Imperfektibilität beschreiben lassen. Diese Figuren lassen sich als Markierungspunkte einer nicht ausgrenzenden Pädagogik begreifen und fordern zugleich heraus, entlang dieser Markierungen Ungleichheit immer wieder neu zu reflektieren und die Pädagogik auf mögliche Ausschlüsse hin zu befragen. Die Kontingenz menschlicher Entwicklung drückt sich im Begriff der Ungewissheit aus, und beschreibt gleichsam, dass menschliche Entwicklung insbesondere in pädagogischen Prozessen nicht in einem definierten Sinne ›planbar‹ ist. Vielmehr entwickelt sich menschliches Leben immer zwischen den variablen Polen ›Perfektion‹ und ›Imperfektion‹, ohne dass einer der Pole jemals erreicht wird. Der auf ein soziales Gegenüber angewiesene Mensch fordert stellvertretende Handlungen und Entscheidungen heraus, um so sein individuelles Menschsein in unterschiedlichen Kontexten durch Selbst- und Weltbildung zu verwirklichen. Diese Prozesse finden vor einem historisch und gesellschaftlich-kulturell determinierten Horizont statt und sind mit ihm verwoben. Den Zusammenhang zwischen der einzelnen Figuren und Referenzdisziplinen stellt die folgende Abbildung dar.



Abb 1: Figuren und Referenzdisziplinen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik (vgl. Bernasconi/Böing 2015, 114)

Die hier skizzierten Figuren bieten Ansätze, historisch bedingte Grenzmarkierungen von Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik in Frage zu stellen. Auch das Bildungsrecht und der Bildungsanspruch von Menschen, die schwer und mehrfach behindert sind, lässt sich unter Einbezug der beschriebenen Figuren als umfassend und gleichwertig beschreiben ohne sie zuvor als *besondere* menschliche Spezies beschreiben zu müssen.

Insgesamt lässt sich die Entwicklung einer nicht ausgrenzenden Pädagogik – so wie sie hier skizziert worden ist – nicht als linearer Prozess hin zu einem idealen Zustand beschreiben. Sie fordert vielmehr immer wieder erneut dazu heraus, ihre eigenen disziplinären Grenzen zu hinterfragen und in Bezug auf Ausschlussmechanismen hin zu überprüfen.

4 Schlussbemerkung

Es zeigt sich, dass anhand pädagogischer Grundfragen und -motive eine pädagogische Idee entwickelt werden kann, in der jeder Mensch in einer Grundbestimmung des Allgemein-Pädagogischen gedacht werden kann. Die beschriebenen Figuren bilden dabei einen Reflexions- und Begründungsrahmen, welcher auf disziplinärer

Ebene beitragen kann, ein nicht ausgrenzendes pädagogisches Fundament zu entwickeln. Durch dieses können Fragen der disziplinären Begründung und Bestimmung und die je spezifischen Bedarfe und individuellen Unterstützungsangebote jenseits vereinfachender binärer Konstruktionen legitimiert werden. Mit der Orientierung am Verbindenden wird das Ziel verfolgt, Exklusionsrisiken für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu minimieren. Die hier skizzierten Figuren eröffnen die Möglichkeit der Bearbeitung von Ungleichheitsproblemen und Ausschlussmechanismen, weil sie die Disziplin entlang allgemeiner pädagogischer Fragen und Herausforderungen entwickeln.

Es muss jedoch betont werden, dass der hier beschriebene Entwurf disziplinärer Fragen und Herausforderungen entlang der beschriebenen Figuren sich nicht durch grundsätzlich neue Erkenntnisse auszeichnet. Vielmehr werden bisherige anthropologische, sozialwissenschaftliche und bildungsphilosophische Studien aufgegriffen und unter der Perspektive des Allgemeinen verbunden. Die Analyse ist dabei nicht abgeschlossen, sondern als Einladung zur kritischen Weiterentwicklung einer nicht ausgrenzenden Pädagogik zu verstehen.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst/Dederich, Markus (2011): Einführung in das Thema. In: Ackermann, Karl-Ernst/Dederich, Markus (Hrsg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen, 7–22.
- Ackermann, Karl-Ernst (2011a): »Stellvertretung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, Karl-Ernst/Dederich, Markus (Hrsg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen, 139–166.
- Ackermann, Karl-Ernst (2011b): Pädagogische Impulse in der Schwerstbehindertenpädagogik. In: Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung interdisziplinär. 1. Aufl. Oberhausen. 143–158.
- Bernasconi, Tobias/Böing, Ursula (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. Stuttgart.
- Bernasconi, Tobias/Böing, Ursula: (2016, im Erscheinen): Schwere und mehrfache Behinderung und Inklusion?! Skizzen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. In: Behindertenpädagogik 55 (3).
- Bernasconi, Tobias (2016, im Erscheinen): Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung. In: Fröhlich, Andreas/Mohr, Lars/Zündel, Matthias (Hrsg.): Handbuch Basale Stimulation. Göttingen.
- Böing, Ursula (2016, im Erscheinen): Ungewissheit. In: Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen.
- Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart.
- Dederich, Markus (2002): Der imperfekte Mensch und das moderne Heilsdenken – Ambivalenzen moderner »Anthropotechniken« diskutiert aus behindertenpädagogischer Sicht. In: Schnell, Martin W. (Hrsg.): Pflegewissenschaften und Philosophie. Leiblichkeit, Verantwortung, Gerechtigkeit, Ethik. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen. Bern, 263–283.

- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld.
- Feuser, Georg (2013): Gesellschafts-Politische und fachliche Perspektiven der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenber, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, 219–246.
- Feuser, Georg (2009): Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: Dederich, Markus/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation: Bd. 2. Behinderung und Anerkennung. Stuttgart, 233–239.
- Fornfeld, Barbara (1998): Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung. Beiträge zu einer Theorie der Erziehung. 2. Aufl. Heidelberg.
- Fornfeld, Barbara (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. 4. Aufl. München/Basel.
- Greve, Jens/Schnabel, Annette (Hrsg.) (2011): Emergenz. Zur Analyse und Erklärung komplexer Strukturen. Berlin.
- Horn, Klaus-Peter (2008): Kapitel 1: Disziplingeschichte. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft Band 1. Bad Heilbrunn.
- Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Bd. 1. Weinheim/Basel.
- Jantzen, Wolfgang (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Bd. 2. Weinheim/Basel.
- Jantzen, Wolfgang (2001): Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen. Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied, 221–243.
- Jantzen, Wolfgang (2007): Kritisch-materialistische Behindertenpädagogik. In: Greving, Heinrich (Hrsg.): Kompendium der Heilpädagogik. Troisdorf, 86–95.
- Jantzen, Wolfgang (2010): Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: Horster, Detlef/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Stuttgart, 15–45.
- Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2005): Jenseits des Goldstandards. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. 2. Aufl. Weilerswist, 50–72.
- Keiner, Edwin (2005): Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (2), 155–172.
- Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (2010): Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenber, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 302–323.
- Koller, Hans-Christoph (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart.
- Kron, Michael (2010): Ausgangspunkt: *Heterogenität*. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. Zeitschrift für Inklusion. Online.net. 3/2010. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/120/120> [12.07.2015].
- Kronig, Winfried (2010): Sozialwissenschaftliche Beiträge. In: Horster, Detlef/Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Stuttgart, 190–199.
- Kuhn, Andreas (2015): Ungleichheit, Teilhabe, Exklusion. Systematische Anfänge der Sonderpädagogik als pädagogische Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn.
- Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (2006): ›Bildung mit ForMat‹. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In:

- Laubenstein, Dorothea/Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (Hrsg.): Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv. Düsseldorf, 141–205.
- Lindmeier, Christian (2013): Geschichte und Gegenwart der Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenbergh, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, 111–142
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Weinheim/Basel.
- Mieth, Dietmar (2001): Vom Anfang und Ende des Lebens. In: Stiftung Deutsches Hygiene-Museum (Hrsg.): Der (im-)perfekte Mensch. Vom Recht auf Unvollkommenheit. Ostfildern-Ruit, 51–70.
- Möckel, Andreas (2007): Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. 2., völlig überarb. Neuauflage. Stuttgart.
- Moser, Vera (2000): Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In: Albrecht, Friedrich/Hinz, Andreas/Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied [u. a.], 45–57.
- Mürner, Christian (1993): Im Namen der Normalität,.. In: Mürner, Christian/Schriber, Susanne (Hrsg.): Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Luzern, 57–74.
- Osten, Philipp (2011): Zur Geschichte des Umgangs mit schwer und mehrfach behinderten Menschen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Fröhlich, Andreas/Heinen, Norbert/Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (Hrsg.): Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär. Oberhausen, 41–59.
- Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Röhr, Henning (2002): Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78 (4), 393–416.
- Stinckes, Ursula (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22, 73–81.
- Störmer, Norbert (2007): Geschichte der Heilpädagogik. In: Greving, Heinrich (Hrsg.): Kompendium der Heilpädagogik. Troisdorf, 287–296.
- Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (2007) (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld.
- Tetens, Jakob (2013): Ungewissheit im Lehrerhandeln. Eine theoretische und empirische Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit Gewalt in der Schule. Göttingen.
- Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn.
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Stuttgart.
- Zirfas, Jörg (2011): Angewiesenheit und Stellvertretung – Perspektiven einer pädagogischen Anthropologie und Ethik. In: Ackermann, Karl-Ernst/Dederich, Markus (Hrsg.): An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung. Oberhausen, 87–106.
- Zirfas, Jörg (2012): Eine Pädagogische Anthropologie der Behinderung – Über Selbstbestimmung, Erziehungsbedürftigkeit und Bildungsfähigkeit. In: Moser, Vera/Horster, Detlef (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Stuttgart, 75–89.