

*Thomas Hoffmann*

## **Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und inklusionspädagogischer Perspektive**

Der vorliegende Kommentar unternimmt den Versuch, einige der von Alfred Schäfer in seinem Hauptbeitrag aufgezeigten Probleme und Widersprüche des Leistungsprinzips aus einem etwas anderen Blickwinkel – durch die Brille der Behinderten- und Inklusionspädagogik – zu betrachten und zum Teil neu zu konturieren. Mit dem Problem der Grenze werden im ersten Teil zunächst einige methodologische Schwierigkeiten im Umgang mit einem so unscharfen Begriff wie dem der Leistungsgerechtigkeit angesprochen. Daraus wird im zweiten Teil die Forderung abgeleitet, bei der Erörterung des Problems der Leistungsgerechtigkeit ein besonderes Augenmerk auf die Seite der vom Leistungsprinzip Ausgeschlossenen zu legen. Eine aussichtsreiche Forschungsperspektive bietet hier das aus den Disability Studies und der neueren Intersektionalitätsforschung entlehnte Konzept des Ableism, mit dem gesellschaftliche Fähigkeitserwartungen und Fähigkeitzuschreibungen in den Blick genommen werden. Der dritte Teil befasst sich mit der Beziehung zwischen der Leistungsfähigkeit und dem Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Schwerstbehinderung oder komplexen Beeinträchtigungen und zeigt, dass auch hier Fähigkeitserwartungen und Leistungskriterien wie das meritokratische Prinzip eine zentrale Rolle spielen, wenn es um die Bewertung der Bildungsmöglichkeiten und Bildungsansprüche dieser Personengruppe geht. Der vierte Teil geht schließlich von der Exklusion behinderter Menschen zu Fragen ihrer Inklusion über, um anhand von zwei Dilemmata, die sich aus der inklusionspädagogischen Denkfigur der egalitären Differenz ergeben, deutlich zu machen, wie wichtig eine kritische Auseinandersetzung mit dem Leistungsprinzip auch für die aktuelle Integrations- und Inklusionsdebatte ist.

### **1 Zum Problem der Grenze**

Die Kategorie der „Leistungsgerechtigkeit“ zählt ganz offenkundig zu jenen Begriffen „mit verschwommenen Rändern“, von denen Ludwig Wittgenstein (1989, 280) vermutet, dass gerade ihre Unschärfe das ist, was gebraucht wird. Schäfer geht in seinem Beitrag sogar noch einen Schritt weiter, wenn er mit Ernesto La-

clau feststellt, dass es sich bei dem Begriff der „Leistungsgerechtigkeit“ letztlich um einen „entleerten Signifikanten“ handelt (Schäfer, in diesem Band, 53), das heißt um einen „Signifikanten ohne Signifikat“ (Laclau 2002, 65), was – um im Bild zu bleiben – einem unendlich unscharfen Begriff entspräche, der alles und zugleich nichts umfasst. Für den Leistungsdiskurs ist diese Entleerung oder Unschärfe kein Nachteil, sondern trägt nach Schäfer eher noch zu dessen Stärkung bei, indem der hegemoniale Anspruch eines schulisch konstruierten Leistungs-subjekts und die damit verbundenen Subjektivierungspraktiken sich durch diesen Umstand einer systematischen wie praxeologischen Kritik weitgehend entziehen. Dabei hinterlässt Schäfers Text – ebenso wie sein Gegenstand – eine gewisse Ratlosigkeit, welche Schlüsse daraus nun zu ziehen sind: Ist das Leistungsprinzip tatsächlich „alternativlos“, weil es für einen „zentralen emanzipatorischen Anspruch der bürgerlichen Gesellschaft“ (Schäfer, in diesem Band, 11) steht? Was wären seine denkbaren Alternativen? Wenn das Erklärungsbedürftige am Leistungsprinzip, „seine allseits unbefragt erscheinende Geltung“ (ebd.) ist: Wie sähe eine mögliche Erklärung aus? Schäfer lässt die Beantwortung dieser Fragen offen und vermeidet es offenbar bewusst, hier eindeutig Position zu beziehen. Vergeblich wartet der Leser auf den Moment, in dem seine durchaus überzeugende Analyse der Grenzen der Kritik in eine Kritik dieser Grenzen umschlägt.

Das Problem der Grenze und dessen Bedeutung für das Verständnis von Kultur und Gesellschaft hat Michel Foucault im Vorwort zu seinem Buch „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1961) wie folgt charakterisiert:

„Man könnte die Geschichte der Grenzen schreiben – dieser obskuren Gesten, die, sobald sie ausgeführt, notwendigerweise schon vergessen sind –, mit denen eine Kultur etwas zurückweist, was für sie außerhalb liegt; und während ihrer ganzen Geschichte sagt die geschaffene Leere, dieser freie Raum, durch den sie sich isoliert, ganz genauso viel über sie aus wie über ihre Werte; denn ihre Werte erhält und wahrt sie in der Kontinuität der Geschichte.“ (Foucault 1973, 9)

Es ist im Prinzip dasselbe Problem, das Laclau beschreibt, wenn er sagt, dass ein leerer Signifikant konsequenterweise nur dann auftauchen kann, wenn eine strukturelle Unmöglichkeit der Signifikation als solcher besteht. Da sich die Grenzen der Signifikation selbst nur „als Unmöglichkeit der Verwirklichung dessen enthüllen können, was innerhalb dieser Grenzen liegt“ (Laclau 2002, 66), können sie nicht bezeichnet werden, sondern müssen sich *zeigen* als *Unterbrechung* oder *Zusammenbruch* des Prozesses der Signifikation (ebd.). Das Ziel einer Kritik dieser Grenzen kann daher nicht, wie bei Hegel, darin bestehen, das zu denken, was jenseits der Grenzen liegt und diese in Richtung auf eine weitere Universalisierung hin zu überschreiten. Es geht vielmehr darum, sie mit ihrer Singularität, Kontingenz und willkürlichen Beschränktheit zu konfrontieren. Nach Foucault ist in letzter Konsequenz ihre praktische Überwindung das Ziel: „Wir müssen

die Alternative des Außen und Innen umgehen; wir müssen an den Grenzen sein. Kritik besteht gerade in der Analyse der Grenzen und ihrer Reflexion“ (Foucault 1990, 48).

Doch wie macht man das: „an den Grenzen sein“? Im Hinblick auf das Leistungsprinzip müsste dafür zunächst jener historische Ort bestimmt werden, an dem es sich erstmals in seiner hegemonialen Form als Gerechtigkeitsprinzip zeigt, um zu erfassen, welche konkreten Praktiken des Ein- und Ausschlusses diese Grenzziehung ermöglicht haben und bis heute ermöglichen. Die von Foucault angeregte und noch immer ungeschriebene „Geschichte der Prüfung“ (Foucault 1976, 238) könnte dazu gewiss entscheidende Anhaltspunkte liefern (siehe dazu Ricken 2006; Lindenhayn 2018; Ricken & Reh 2017). Dabei geht es vielleicht weniger um die Frage, „wie denn trotz all der aufgezeigten Probleme das Leistungsprinzip im schulischen Raum als eine funktionierende Wirklichkeit hervorgebracht wird“ (Schäfer, in diesem Band, 44) – denn dies könnte so verstanden werden, als ob das Leistungsprinzip der Schule von außen aufgezwungen worden sei und nachträglich von ihr integriert werden musste. Die Frage sollte vielmehr lauten, welche Funktion das Leistungsprinzip gerade in seiner Widersprüchlichkeit und Problemhaftigkeit für die schulische Ordnung und deren Aktualisierung hat.

So wie nach Foucault das Gefängnis nicht das Kind der Gesetze oder des Justizapparats ist, dessen Urteile und Anforderungen es umsetzt, sondern genau umgekehrt: das Gericht genealogisch dem Gefängnis untergeordnet erscheint (Foucault 1976), ist die moderne Schule nicht bloß ein Kind des Leistungsprinzips oder Erfüllungsgehilfin eines damit einhergehenden gesellschaftlichen Selektionsauftrags, sondern geradezu ein Prototyp jener Disziplinarsysteme, die gegen Ende des 18. Jahrhunderts mit der Verbreitung neuer Praktiken der Brauchbarmachung des Individuums und seiner Vergesellschaftung entstanden sind. Charakteristisch für diese Institutionen ist eine informelle „Mikro-Justiz“ (ebd., 230), die sich in ihrem Zentrum etabliert und die normend, normierend und normalisierend auf die Individuen und ihre Tätigkeiten einwirkt:

„Das Normale etabliert sich als Zwangsprinzip im Unterricht zusammen mit der Einführung und der Errichtung der Normalschulen; [...] An die Stelle der Male, die Standeszugehörigkeiten und Privilegien sichtbar machten, tritt mehr und mehr ein System von Normalitätsgraden, welche die Zugehörigkeit zu einem homogenen Gesellschaftskörper anzeigen, dabei jedoch klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken.“ (ebd., 237)

Im schulischen Kontext verweist der Begriff der Leistungsgerechtigkeit demzufolge nicht nur auf ein pädagogisches oder politisches Gerechtigkeitsproblem, sondern auch auf die praktischen Erfordernisse eben dieser Mikro-Justiz und ihrer normierenden Sanktionsmacht.

## 2 Die Ausgeschlossenen

Die Grenze, die ein entleerter Signifikant anzeigt, kann nach Laclau niemals neutral sein, sondern setzt einen radikalen Ausschluss voraus: Dieser beinhaltet zugleich die *Unmöglichkeit* dessen, was diesseits der Grenze liegt (Laclau 2002). Die Unmöglichkeit, das Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit einzulösen, verweist aus behinderten- und inklusionspädagogischer Sicht zu allererst auf die Perspektive der vom Leistungsprinzip Ausgeschlossenen, also auf die sogenannten „Leistungsschwachen“, „Leistungsverweigerer“, „Schulversager“, „Bildungsunfähigen“ oder „Schwerstbehinderten“. Der gesellschaftliche Ausschluss dieser Personengruppen sollte bei der Erörterung des Leistungsprinzips nicht als Randphänomen behandelt werden, sondern in den Mittelpunkt der Analyse rücken. Wie die soziologische Exklusionsdebatte der letzten zwei Jahrzehnte verdeutlicht (Bude & Willisch 2008), ist Ausgrenzung heute weniger eine Ausgrenzung *aus der* Gesellschaft, sondern muss als Ausgrenzung *in der* Gesellschaft begriffen werden (Kronauer 2006). Soziale Exklusion lässt sich dabei weder auf gesellschaftliche Benachteiligung reduzieren, noch durch relative Armut fassen: „Für die Exkludierten gilt der meritokratische Grundsatz, ‚Leistung gegen Teilhabe‘ nicht mehr. Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen.“ (Bude 2008, 14f.) Den Exkludierten wird schlicht der Platz im Gesamtgefüge der Gesellschaft verweigert. In diesem Sinne ist Exklusion nicht einfach bloß die logische Kehrseite von Inklusion, sondern verweist vom Rand ins Zentrum der Gesellschaft und damit auf die Konstitutionsbedingungen sozialer und politischer Ungleichheit (Kronauer 2006). Wolfgang Jantzen fordert daher, „Inklusion systematisch vom Standpunkt der Überflüssigen, der Ausgrenzten, der Verdammten aus zu denken, vom Ort der Exklusion her“ (Jantzen 2016, 142).

In den Disability Studies und der neueren Intersektionalitätsforschung wird der diskriminierende Ausschluss bestimmter Personengruppen aufgrund ihrer realen wie zugeschriebenen Leistungs(un)fähigkeit unter dem Begriff „Ableism“ (bzw. „Disableism“) diskutiert (siehe Winker & Degele 2010; Buchner, Pfahl & Traue 2015):

„Ableism beruht auf einer Bevorzugung von bestimmten Fähigkeiten, die als essentiell projiziert werden, während gleichzeitig das reale bzw. wahrgenommene Abweichen oder Fehlen von diesen essentiellen Fähigkeiten als Problem angesehen wird. Dies wiederum ist oft begleitet von ‚Disableism‘, dem diskriminierenden, unterdrückenden oder beleidigenden Verhalten gegenüber denjenigen, die diese ‚essentiellen‘ Fähigkeiten nicht haben.“ (Wolbring 2015, 18)

Fähigkeitszuschreibungen und -erwartungen spielen nicht nur für die Bewertung von Behinderung eine zentrale Rolle, sondern prägen auf grundlegende Weise

unser Verständnis des Selbst, seiner Wahrnehmung, seiner gesellschaftlichen Beziehungen und seiner Umgebung:

„Alle Individuen, Haushalte, Gemeinschaften, Gruppen, Sektoren, Regionen und Länder schätzen und fördern gewisse Fähigkeiten und halten andere für unbedeutend. So gibt es Menschen, welche die Fähigkeit, ein bestimmtes Produkt zu kaufen, für wichtig halten, andere hingegen nicht. Genauso legen einige Personen Wert darauf, in einer gerechten, ausgeglichenen Gesellschaft zu leben, andere nicht.“ (Ebd.)

Behinderung wird damit nicht mehr nur in ihrer Abweichung von der Norm oder Normalität verständlich, sondern lässt sich als ein soziales Verhältnis begreifen, das in der Bestimmung und Wertschätzung bestimmter Fähigkeiten und Leistungen ihren Ausdruck findet (Buchner, Pfafl & Traue 2015). Diese sind angesichts der wissenschaftlich-technischen Entwicklung einem ständigen, zum Teil tiefgreifenden Wandel unterworfen. Das von Schäfer in seinen Konsequenzen für das schulische Leistungsdenken untersuchte Neuro-Enhancement ist dafür ein besonders anschauliches Beispiel. Es stellt in diesem Zusammenhang allerdings nicht zwingend die „Grundlage des Leistungsprinzips als Gerechtigkeitsprinzip“ (Schäfer, in diesem Band, 45) in Frage, sondern wird, wie andere Formen des Enhancements auch, vermutlich eher eine Verschiebung bisheriger Fähigkeitserwartungen und Fähigkeitszurechnungen nach sich ziehen. Ohnehin sind die Grenzen zwischen legaler Selbstoptimierung und rechtlich wie ethisch bedenklichem „Hirndoping“ (Lieb 2010) fließend. Allgemein besteht vor dem Hintergrund der rasanten Weiterentwicklung des Human Enhancements die Gefahr, dass neue Formen der Behinderung und sozialen Benachteiligung entstehen, wenn Fähigkeiten und Fähigkeitserwartungen sich qualitativ wie quantitativ so verändern, dass die Leistungsfähigkeit und Leistungserwartungen der „Optimierten“ neue Normen erzeugen, durch die die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten der „Nichtoptimierten“ eingeschränkt werden (Wolbring 2015).

### 3 Leistungsfähigkeit und Schwerstbehinderung

Auch für die Bewertung der Bildungsmöglichkeiten und des Bildungsanspruchs von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter Schwerstbehinderung oder komplexen Beeinträchtigungen spielen Fähigkeitserwartungen eine wesentliche Rolle. Die schulische Situation dieser Personengruppe, die oft als „harter Kern“ von Exklusion gilt, findet im Diskurs über Inklusion immer noch zu wenig Beachtung. Zu Recht fragt daher Barbara Fornefeld, ob mit der inklusionistischen Forderung nach „Bildung für alle“ überhaupt *alle* gemeint sind (Fornefeld 2010). Sie kritisiert das dehumanisierende Bildungsverständnis neoliberalen Kosten-Nutzen-Denkens, das die pädagogische Verantwortung für den Anderen verdrängt und

einer Ökonomisierung des Lebenswerts behinderter Menschen Vorschub leistet. Diese sei bereits zur Praxis geworden,

„wenn Menschen mit Behinderung daran gemessen werden, ob sie selbstbestimmt handeln, integrativ beschult werden oder ambulant leben können und ob sie genug Fähigkeiten besitzen, um an der sozialen und kulturellen Gemeinschaft teilhaben zu können oder nicht.“ (ebd., 277)

Die Forschungsperspektive des Ableism trägt auch hier zu einer erweiterten Sicht auf die Fähigkeiten behinderter Menschen bei, indem sie gesellschaftliche Erwartungen und Bewertungsmaßstäbe bewusstmacht und eine diskursive Auseinandersetzung darüber anregt.

Voraussetzung für die Bindung und Zurechnung von Leistungen an die individuelle Anstrengung ist nach Schäfer die Zuschreibung und Erwartung von material als gleich unterstellten Fähigkeiten (Schäfer, in diesem Band). Hinzu kommt die Vorstellung eines freien Schülerinnen- und Schüler-Subjekts, das selbst entscheidet, ob es das in ihm angelegte Fähigkeitspotential ausschöpft oder nicht. Die damit verbundene Denkfigur der schulischen Leistung als Anstrengung oder Selbstüberwindung erscheint insofern zwiesgespalten, als die vorausgesetzte Freiheit des Subjekts sich an vorgegebenen Aufgabenstellungen zu bewähren hat und diese Bewährung ihrerseits im Leistungsvergleich mit anderen erfolgt (ebd.). Diese Rückbindung von Freiheit und Verantwortlichkeit des Schülerinnen- und Schüler-Subjekts an einen durch die schulische Rahmung vorgegebenen Normalisierungsmaßstab kann sich nur dann stabilisieren, wenn der Normalisierungsmaßstab wiederum mit den als gleich unterstellten Fähigkeiten kurzgeschlossen ist. Geht man nämlich davon aus, dass diese material unterschiedlich sind, bleibt jenseits von Unterrichtsinhalten, -zielen und -methoden als schulische Leistung am Ende nur noch die Intensität und Dauer der individuellen Anstrengung oder Selbstüberwindung übrig. Damit würde sich der schulische Leistungsbegriff dem der Physik annähern, in der bekanntlich Leistung ( $P$ ) als die in einer bestimmten Zeitspanne ( $t$ ) verrichtete Arbeit ( $W$ ) definiert ist ( $P = W/t$ ).

Fornefeld schildert in diesem Zusammenhang eine aufschlussreiche Begebenheit: In einem Gespräch mit einem Vertreter des Schulministeriums von Nordrhein-Westfalen wurde sie gefragt:

„Was sage ich denn dem Finanzminister, wenn er bei der Begehung einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sieht, dass eine A-13-Kraft eine halbe Stunde ein schwerstbehindertes Kind füttert? Was hat das mit Pädagogik geschweige denn mit Bildung zu tun? Die ist für so was doch viel zu teuer?“ (Fornefeld 2010, 277)

Für Fornefeld ist diese Frage tendenziell Ausdruck einer Negierung des Bildungsanspruchs schwerstbehinderter Kinder und damit ihrer Dehumanisierung. Wie sie weiter berichtet, sei der Ministerialbeamte völlig irritiert gewesen, als sie ihm

geantwortet habe, dass das Essen für ein spastisch gelähmtes, geistig- und sinnesbehindertes Kind eine Höchstleistung sei, vergleichbar einer schwierigen Algebra-Aufgabe für ein Kind am Gymnasium:

„Welche Leistung ist höher zu werten, die Leistung eines mit vielen Möglichkeiten ausgestatteten jungen Menschen, für den komplexe mathematische Aufgaben intellektuelle Herausforderungen sind? Oder die Leistung eines Menschen, der alle Anstrengung und Konzentration benötigt, die Nahrung auf dem gereichten Löffel zu erkennen, um seine Mundmotorik so zu kontrollieren, dass er gegen den Würgereflex die Speise schlucken kann? Macht man sich einmal die Mühe und befasst man sich in Vorbereitung auf das Essenreichen mit der Kultur des Essens, wird deutlich, dass Essen viel mehr ist, als nur Nahrungsaufnahme. Essen ist ein Kulturgut und Medium sozialer Interaktionen. Essen ist darum nicht nur Nahrung für den Körper, sondern auch Nahrung für Geist und Seele und darum pädagogisch höchst bedeutungsvoll.“ (ebd., 277f.)

Lässt man einmal den Umstand beiseite, dass hier die Frage, warum für die Anerkennung und Wertschätzung der Essensleistung eines schwerstbehinderten Kindes eine „A-13-Kraft“ erforderlich ist, nicht wirklich schlüssig beantwortet wird, so sind im Zusammenhang mit dem Problem der Leistungsgerechtigkeit vor allem zwei Aspekte bemerkenswert: *Erstens* setzt die Stärkung und Durchsetzung des Bildungsrechts von Kindern und Jugendlichen mit (Schwerst-)Behinderung offenbar voraus, dass auch diese Personengruppe dem allgemeinen Leistungsvergleich in der Schule unterworfen wird: Das meritokratische Prinzip funktioniert also auch hier. *Zweitens* geht damit im behindertenpädagogischen Diskurs gewöhnlich die Forderung nach einer Pluralisierung des vorherrschenden Leistungsdenkens einher: Die Möglichkeit eines „gerechten“, nach objektivierbaren Gesichtspunkten vollzogenen Leistungsvergleichs wird dabei entweder ganz in Frage gestellt (siehe dazu beispielsweise die Diskussion um Bildungsstandards im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bei Musenberg et al. 2008) oder soll einem entsprechend ausgebildeten und bezahlten Fachpersonal vorbehalten bleiben („A-13-Kraft“). Dabei bleiben auch hier die Bewertungskriterien (wie der Begriff der Leistungsgerechtigkeit selbst) insgesamt unscharf und werden durch eine vorwiegend anthropologisch und personal adressierte Semantik („Dialog“, „pädagogisches Ethos“, „Beziehungsqualität“, „Verantwortung für den Anderen“) gerahmt (zur Semantik der Behindertenpädagogik siehe auch Moser 2003).

#### 4 Gleichheit und Differenz

Anders als die Mehrzahl der aktuellen Diskussionsbeiträge zur Integration und Inklusion behinderter Menschen, geht die Forschungsperspektive des Ableism nicht von einer Gleichwertigkeit differenter Fähigkeiten und Leistungen aus, sondern

problematisiert vor allem deren einseitige Überhöhung und Verabsolutierung. Damit werden einige theoretische Schwierigkeiten und Widersprüche vermieden, die mit der im Inklusionsdiskurs dominierenden Idee einer „egalitären Differenz“ zusammenhängen, wie sie von Annedore Prengel begründet worden ist: Prengel fordert in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) eine Anerkennung der Verschiedenheit zwischen Einzelnen wie zwischen Gruppen, ohne diese auf- oder abzuwerten und in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen. In einer Demokratie, so Prengel, sollten differente Lebensweisen und Lebensformen ein gleiches Existenzrecht haben, solange sie nicht selbst die Gleichberechtigung des Differenten zu zerstören trachten (ebd.). Gleichheit ist für sie somit die Bedingung der Möglichkeit von Differenz:

„Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftliche Hierarchie, kulturelle Entwertung, ökonomische Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen‘.“ (Prengel 2006, 184)

Dieter Katzenbach weist auf die Gefahr einer Banalisierung und gleichzeitigen Übergeneralisierung dieser Denkfigur hin und hält dagegen, dass Menschen sich in ihrer Verschiedenheit ihrerseits wiederum unterscheiden (Katzenbach 2013): Würde man alle Unterschiede zwischen Menschen und menschlichen Lebenslagen bloß als anders, aber nicht als besser oder schlechter bewerten, gäbe es kein Kriterium mehr, um soziale Ungleichheit oder Ungerechtigkeit zu beurteilen und gesellschaftliche Missstände zu kritisieren (Katzenbach 2015). Auch hier haben wir es im Sinne Laclaus mit einem „entleerten Signifikanten“ zu tun: Einerseits hat jedes Element des Signifikationsystems der egalitären Differenz nur insofern eine Identität, als es sich von den anderen unterscheidet (Differenz = Identität); andererseits löscht jede Differenz sich selbst als solche aus, indem sie in ein Äquivalenzverhältnis zu allen anderen Differenzen des Systems gebracht wird (Laclau 2002). Im Zusammenhang mit dem Problem der Leistungsgerechtigkeit ergeben sich daraus zwei grundlegende Dilemmata:

Um die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung zu gewährleisten und entsprechende Leistungsansprüche zu begründen, müssen in einem sozialen Rechtsstaat individuelle Unterstützungsbedarfe explizit benannt werden. Die Beeinträchtigung, um deren Ausgleich es geht, erscheint dabei zwangsläufig als ein Nachteil, das heißt als „schlechter“ und nicht als „bloß anders“ (Katzenbach 2013). Ein Nachteilsausgleich ist zunächst nur eine andere Umschreibung für die bei verminderter Leistungsfähigkeit notwendigen Ressourcen und Hilfestellungen, damit wieder eine faire Ausgangslage im allseitigen Wettbewerb um knappe Güter hergestellt werden kann. So benötigt beispielsweise eine Schülerin mit verletzter Hand möglicherweise mehr Zeit oder bestimmte technische Hilfen für das Schreiben einer Abiturklausur als ihre Mitschüler. Zum Dilemma wird dieser Umstand dann, wenn die Bereitstellung von Ressourcen, die für die „Nor-

malisierung“ der Lebensverhältnisse bestimmter Personengruppen notwendig sind, die dauerhaft institutionalisierte Definition eines Sonderstatus voraussetzt, also eine „Entnormalisierung“ oder „Verbesonderung“ der betroffenen Personen (Kastl 2007). Diese seit den 1990er Jahren als „*Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma*“ (Füssel & Kretschmann 1993, 43) bekannte Problematik berührt somit die Grundlagen der Idee der egalitären Differenz selbst. Sie lässt sich auch nicht auf dem Wege einer De-Kategorisierung von Behinderung umgehen, da schon die Rede von Gleichheit und Differenz Kriterien voraussetzt, nach denen sich Menschen ähneln und unterscheiden (Katzenbach 2015). Die Anerkennung von Verschiedenheit ist ohne Bezugnahme auf überindividuelle Merkmale und damit auf kategoriale Differenzierungen undenkbar.

Eine zweite, nicht weniger bedeutsame Problematik könnte man als das „*Meritokratie-Pluralisierungs-Dilemma*“ bezeichnen: Die mit der Idee der egalitären Differenz verbundene plurale Wertschätzung des Einzelnen, die unabhängig von Fähigkeiten und Leistungen eine „lernförderliche motivierende Anerkennung für Schülerinnen und Schüler aller Leistungsniveaus“ (Prenzel 2015, 162) ermöglichen soll, steht offenkundig im Widerspruch zu dem meritokratischen Ideal einer gerechten Verteilung knapper Güter aufgrund eben dieser Fähigkeiten und Leistungen. Prenzels „Pädagogik der Vielfalt“ und andere inklusive Strömungen, die sich an der Idee der egalitären Differenz orientieren, anerkennen grundsätzlich „die gesellschaftliche Relevanz gemäßigter, möglichst fairer meritokratischer Strukturen“ (ebd., 161). Unklar bleibt allerdings, wie man sich die von Prenzel angestrebte „Verminderung meritokratischer Entwertung“ und die „Einbeziehung und Anerkennung pluraler Lebenssituationen“ (ebd., 162) konkret vorstellen soll, da Prenzel weder erläutert, was angesichts der ungebremsten Verwertungsinteressen eines globalisierten Finanz- und Industriekapitals unter „möglichst fair“ zu verstehen ist, noch wie der „meritokratischen Entwertung“ bestimmter Lebenslagen, Lebensformen und Lernweisen im Kontext von Bildung und Erziehung entgegenzuwirken ist, ohne das Leistungsprinzip selbst in Frage zu stellen.

An diesen beiden Dilemmata wird deutlich, dass die von Schäfer geführte Auseinandersetzung mit dem Leistungsprinzip auch für die aktuelle Inklusionsdebatte dringend notwendig ist: Ohne eine intensive kritische Diskussion ihrer theoretischen Grundlagen und Leitideen läuft die Integrations- und Inklusionspädagogik sonst Gefahr, ideologisch vereinnahmt zu werden und einer nach neoliberalen Prinzipien organisierten Gesellschaft dadurch zusätzliche Legitimität zu verschaffen, dass sie deren pädagogische Reformfähigkeit suggeriert und innerhalb eines auf Ungleichheit und Selektion angelegten Bildungssystems Gerechtigkeit verspricht, ohne diese einlösen zu können (Bernhard 2015). Der Begriff der Inklusion selbst droht damit zu einem entleerten Signifikanten zu werden, dessen Universalitätsanspruch die spezifischen Probleme sozialer Ungleichheit und die teils dramatische Situation der gesellschaftlich Ausgeschlossenen verdeckt und einer Dethematisierung sozialer Ungerechtigkeit Vorschub leistet.

## Literatur

- Bernhard, A. (2015). Inklusion: Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: S. Kluge; A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Inklusion als Ideologie* (S.109-119). Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Buchner, T.; Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2; Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273> (Abrufdatum: 20.10.2017)
- Bude, H. & Willisch, A., Hrsg. (2008). *Exklusion: Die Debatte über die „Überflüssigen“*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bude, H. (2008). *Die Ausgeschlossenen: Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München: Carl Hanser.
- Fornefeld, B. (2010). Alle reden von Bildung für alle – Sind alle noch gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit komplexer Behinderung. In O. Musenberg & J. Riegert, (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung* (S.260-281). Oberhausen: Athena.
- Foucault, M. (1973). *Wahnsinn und Gesellschaft: Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1976). Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1990). Was ist Aufklärung? In E. Erdmann; R. Forst & A. Honneth, (Hrsg.), *Ethos der Moderne: Foucaults Kritik der Aufklärung* (S.35-53). Frankfurt a.M., New York: Campus.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick b. Bonn: Wehle.
- Jantzen, W. (2016). Paranoider Raum und Grenze als Grundbegriffe einer Soziologie der Exklusion. *Behindertenpädagogik*, 55(2), 125–145.
- Kastl, J.M. (2007). Behinderung und Verrechtlichung: Selbstbestimmung und Teilhabe unter den Bedingungen des gegliederten Systems. In: G. Cloerkes & J.M. Kastl, (Hrsg.), *Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen: Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen* (S.15-48). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Katzenbach, D. (2013). Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In R. Burtscher et al., (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S.27-28). Bielefeld: Bertelsmann.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der Kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S.19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kronauer, M. (2006). „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse: Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S.4179–4190). Frankfurt a.M.: Campus.
- Laclau, E. (2002). Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: Ders (Hrsg.), *Emanzipation und Differenz* (S.65-78). Wien, Berlin: Turia + Kant.
- Lieb, K. (2010). *Hirndoping: Warum wir nicht alles schlucken sollten*. Mannheim: Artemis & Winkler.
- Lindenhayn, N. (2018, im Druck). Die Prüfung: Zur Geschichte einer pädagogischen Technologie. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik: Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.
- Musenber, O.; Riegert, J.; Dworschak, W.; Ratz, C.; Terfloth, K. & Wagner, M. (2008). In Zukunft Standard-Bildung? Fragen im Hinblick auf den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(3), 306–316.

- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik*, 26(2), 157–167.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ricken, N. & Reh, S. (2017). Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte einer pädagogischen Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(3), 247–257.
- Winker, G. & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. 2. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Wittgenstein, L. (1989). *Werkausgabe Band 1: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen*. 6. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wolbring, G. (2015). Human Enhancement verlangt die Auseinandersetzung mit Fähigkeitserwartungen. *Soziale Sicherheit CHSS*, (1), 16–19.

pädagogische differenzen

Teresa Sansour  
Oliver Musenberg  
Judith Riegert  
(Hrsg.)

# Bildung und Leistung

Differenz zwischen Selektion und Anerkennung



k linkhardt

Teresa Sansour  
Oliver Musenberg  
Judith Riegert  
(Hrsg.)

# Bildung und Leistung

Differenz zwischen Selektion  
und Anerkennung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

**k**

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	7
----------------------	---

## I. Hauptbeitrag

*Alfred Schäfer*

Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit .....	11
---	----

## II. Kommentierende Beiträge

*Georg Breidenstein*

Ist „Leistungsgerechtigkeit“ tatsächlich das Problem schulischer Leistungsbewertung? .....	59
---	----

*Thomas Hoffmann*

Leistungsfähigkeit und Leistungsgerechtigkeit aus behinderten- und inklusionspädagogischer Perspektive .....	70
---	----

*Alexandra Lesemann*

Inklusive Bildung – Alternative zur Abstraktionslogik des Gerechtigkeitsversprechens? .....	81
--	----

*Kathrin Müller*

Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion .....	94
---	----

*Rita Nikolai*

Chancengleicher Leistungswettbewerb und die Rolle des Sozialstaats für die Schulpolitik – Kommentar aus Perspektive der Schulsystemforschung .....	104
--	-----

*Lena Ordner und Karolina Siegert*

„Kampf um Anerkennung“ von Jugendlichen, die sich außerhalb der Leistungsgesellschaft befinden. Ein Problemaufriss .....	111
---	-----

*Marion Pollmanns*

Ein Versuch, das Verhältnis von Bildung und Leistung aus  
schulpädagogischer Perspektive zu bestimmen.  
Zugleich eine Kritik der schulischen Wertform als Notwendigkeit  
in einer meritokratischen Leistungsgesellschaft ..... 118

*Kristian Folta-Schoofs*

Leistung und Gerechtigkeit aus neurodidaktischer Perspektive ..... 130

*Carsten Rohlf*

Paradoxien und Illusionen der Bildung ..... 140

### **III. Replik**

*Alfred Schäfer*

Anschlussüberlegungen ..... 155

**Autorinnen und Autoren** ..... 165