

Zur Funktion der „Anderen“: Klassifizierungspraktiken im Bildungswesen und das System des Lebenslangen Lernens

Silke Schreiber-Barsch, Lisa Pfahl

Zusammenfassung

Klassifizierungspraktiken von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen gehören im Alltag des Lernens zu den professionellen Kernaktivitäten der pädagogischen Expertenschaft. Zugleich können die Praktiken individuell-biografische (Spät)Folgen auslösen, die die Teilnahme und Teilhabe der Einzelnen am System des Lebenslangen Lernens entscheidend prägen. Dies wird am Beispiel des sonderpädagogischen Fördersystems verdeutlicht, das mit der 2009 ratifizierten UN-Konvention über das Recht der Menschen mit Behinderungen Schauplatz eines Paradigmenwechsels entlang der bildungspolitischen Agenda der Inklusion geworden ist. Bislang jedoch, so die These, bewirkt die Inklusions-Agenda vor allem den Erhalt von fähigkeitspräferierenden, sog. ableistischen, Normen und Praktiken. Ergebnis ist eine defizitäre Inklusion von Lernsubjekten in ein weiterhin sozial stratifiziertes System des Lebenslangen Lernens.

1. Das Menschenrecht auf Inklusion: Paradigmenwechsel im System des Lebenslangen Lernens

Institutionalisierte Formen des Lebenslangen Lernens sehen für das lernende Individuum von dem vorschulischen Elementarbereich über die allgemeinbildende Schul- und Berufsausbildung bis hin zum Hochschulbereich sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung pädagogisch organisierte Angebote in teils verpflichtender, teils freiwilliger Form vor. Mittels eines pädagogischen Mandates (Nittel/Tippelt 2014) an Institutionen des Systems des Lebenslangen Lernens erfolgt derart über lange Phasen des Lebenslaufs hinweg ein gesellschaftlich legitimierter Zugriff von pädagogischen Experten und Expertinnen auf Bildungs- und Berufsbiografien. Beispielsweise indem regelhaft Bewertungen von individuellen Lernergebnissen vorgenommen werden, die für die Übergänge im System des Lebenslangen Lernens von Bedeutung sind (z. B. der Wechsel von einer Klassenstufe oder Schulform in die nächste).

Bildungseinrichtungen sind insofern Schauplätze umfassender Lern- und Bildungsprozesse, die über die Vermittlung von Curricula weit hinausgehen. Die pädagogischen Aktivitäten der Expertenschaft besitzen eine „potentielle konditionelle Relevanz“ (Wahl/Nittel/Tippelt 2014, S. 124): Bildungserfahrungen sind im negativen wie positiven Sinne *folgenreich* für die individuelle Teilnahme und Teilhabe am System des lebenslangen Lernens – und für die Verteilung von Lebenschancen.

Dieses wirkmächtige Systemgefüge wird mit der in Deutschland im Jahr 2009 ratifizierte UN-Konvention über das Recht der Menschen mit Behinderungen zu einem Paradigmenwechsel gezwungen. Die Bundesregierung hat sich verpflichtet, alle Einrichtungen des vor- und nachschulischen Lernens inklusiv zu gestalten, um damit eine gleichberechtigte Teilhabe an hochwertiger Bildung zu garantieren (vgl. United Nations 2006, Artikel 24). Ein inklusives Bildungswesen sei Voraussetzung, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem „inclusive education system at all levels and lifelong learning“ zu sichern (ebd., S. 16).

Die bildungspolitische Argumentation entspricht dem in der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung entwickelten Begriff von sozialer Inklusion. Angesichts sozialer Exklusionsmechanismen wird Inklusion als gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe definiert, die über den Einbezug in den Arbeitsmarkt, in soziale Netze sowie über die Zuerkennung und Realisierung von Bürgerrechten (vgl. Kronauer 2010) verwirklicht wird. Inklusion wird so zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, die die Verantwortung hierfür der strukturellen Systemebene, nicht den einzelnen Subjekten, zuweist.

These des Beitrags ist, dass anhand dieses Paradigmenwechsels dargelegt werden kann, dass im gegenwärtigen System des lebenslangen Lernens Klassifizierungspraktiken von Lernprozessen vorrangig auf einem individualisierten Verständnis von Kompetenz beruhen. Die individuell-biografischen (Spät)Folgen solcher Klassifizierungspraktiken werden im Teilbereich des sonderpädagogischen Fördersystems besonders deutlich. Die Expertenpraktiken verweisen auf die konstitutive Funktion, die den sog. „Anderen“ für den Erhalt des sozial stratifizierten Systems des lebenslangen Lernens zukommt.

2. Klassifizierungspraktiken unter dem Leitmotiv individualisierter Kompetenzen

Zu den professionellen Kernaktivitäten der pädagogischen Expertenschaft zählt der für die einzelnen Lernenden höchst relevante Mechanismus des Beurteilens bzw. Bewertens. Schule heißt „nicht nur Lernenkönnen, sondern auch Beurteiltwerden“ und wirkt nachhaltig als „Quelle der Erinnerung an Erfolge und Niederlagen, Er- und Entmutigungen, Lernfreude und Lernfrust“ (Kuhlenkamp 2010, S. 47). Von Beginn ihrer Schulzeit an werden Kinder und Jugendliche in hierarchisch gegliederten Bildungswesen wie dem Deutschlands an biologischen, kognitiven und/oder sozialen Standards gemessen (vgl. Powell/Pfahl 2012). Dies dient der Feststellung, ob sie von durchschnittlich zu erwartenden Fähigkeiten, Leistungen oder Verhaltensweisen abweichen (werden).

Es sind im Besonderen die Prozesse des Klassifizierens von Kindern, Jugendlichen – und später Erwachsenen –, die dazu führen, dass, im Abgleich mit künstlich konstruierten Durchschnittswerten als Gradmesser von sog. Normalität, Einzelne als „defizitär“ oder „abweichend“ wahrgenommen (vgl. ebd., S. 729 f.), individuelle Lernleistungen als „gut“ bzw. „schlecht“, als „ausreichend“ bzw. „nicht-ausreichend“ usw. (vgl. Langemeyer 2013) gewertet werden, z. B. durch Notenvergabe oder bei der Empfehlung für weiterführende Schulen. Das Klassifizieren von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen stellt den – zunächst systemstrukturell notwendigen – Mechanismus dar, an den die institutionelle Vergabe von Ressourcen (Bsp. Zertifikate) oder die Gewährung von Rechten (Bsp. Wechsel in die nächste Klassenstufe) geknüpft sind.

Wirkmächtig in diesen Klassifizierungspraktiken ist das in Diskurs und Praxis angewandte *Individualitätsprinzip* im Verständnis von Kompetenz. Demnach sei Kompetenz als eine rein körperliche und/oder geistige (Leistungs-)Fähigkeit von Subjekten zu fassen (vgl. Traue 2009). Kompetenz wird als eine scheinbar „sozialkontextfreie“ (Langemeyer 2013, S. 16) und primär psychologisch-kognitive Kategorie gefasst, die als eine quasi-natürliche Einheit die Fähigkeiten, Eigenschaften und Dispositionen des Einzelnen markiere, und der zufolge von der beobachtbaren Performanz von Lernhandlungen kausal auf die dies begründende Kompetenz geschlossen werden könne (vgl. ebd.). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sich fehlende Performanz nur durch fehlende Kompetenz begründet.

Beide Kausalitätsannahmen setzen die professionell getätigte Diagnose von vorhandener resp. fehlender Kompetenz als eine *individuell* verantwortete Kategorie.

3. Ableistische Praktiken und das sonderpädagogische Fördersystem

Der beschriebene Mechanismus, fehlende Kompetenzen als individuell zu verantwortende Kategorie den Subjekten zuzuschreiben, kann mithilfe des Konzeptes des *Ableism* (engl. *able* = fähig) nochmals präzisiert werden. Ableism kann als Denkmuster verstanden werden, das Individuen als „fähige“ Subjekte voraussetzt, die grundsätzliche Angewiesenheit und Abhängigkeit von Individuen auf andere negiert und damit eine Abwertung von Behinderung vornimmt. Campbell, Vertreterin der Disability Studies, definiert Ableism als ein „network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then is cast as a diminished state of being human“ (Campbell 2009, S. 5).

Entscheidend ist, dass sich solche fähigkeitspräferierenden (= ableistischen) Normen in spezifischen Praktiken und Strukturen verwirklichen. Diese wirken auf als unfähig oder weniger fähig (*disabled*) gekennzeichnete Subjekte (also Menschen mit Behinderungen, sei es gemessen an kognitiven, körperlichen o. ä. Durchschnittsstandards) mit der impliziten wie expliziten Forderung, die als negativ bewertete Abweichung über eine *individuell* zu leistende Anpassung, Heilung o. Ä. zu überwinden (vgl. ebd.). Als Grundlage für Bewertungspraktiken von individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen dienen insofern nicht ressourcenorientierte Ansätze, sondern *fü-*

highkeitspräferierende Normen, die sich aus der Defizitorientierung eines „able/not-able divide“ (Campbell 2009, S. 7) generieren.

Die über die Klassifikation „sonderpädagogischer Förderbedarf“ von Lernenden im Schulsystem durch die Experten und Expertinnen vermittelte ableistische Zuschreibung sowohl unterdurchschnittlich erwartbarer schulischer Leistungen als auch daraus resultierender unterdurchschnittlicher beruflicher Handlungsspielräume besitzt weitreichende Folgen in Form eingeschränkter Zugangs- und Verbleibchancen auf dem Arbeitsmarkt. Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf wissen um ihre benachteiligte Position und verinnerlichen eine „hilfsbedürftige und abhängige Subjektposition“ (vgl. Pfahl 2012, S. 430). Die subjektiv verinnerlichte Antizipation von bildungs- und arbeitsmarktökonomischer Benachteiligung bzw. Exklusion geht mit einer *Subjektivierung* einher (ebd.), die anschließende berufliche Lernerfolge und eine positive Einstellung zu Lebenslangem Lernen oft verhindert. Aufgrund eingeschränkter Lernangebote (reduzierte Curricula) und der stigmatisierenden Wirkung des Sonderschulbesuchs führt die sonderpädagogische Förderung damit zumeist nicht zum Erlangen beruflicher Handlungsfähigkeit. Der mangelnde Bildungserfolg von Schülern und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen ist jedoch nachweislich nur teilweise auf ihre Lernfähigkeiten zurückzuführen (vgl. Wocken 2000). Vielmehr stellt er ein Produkt von unterdurchschnittlichen Erwartungen (im Sinne des „able/not-able divide“) an Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und Benachteiligungen dar.

Dieser Mechanismus der institutionellen Reproduktion von Ungleichheit setzt sich im System des Lebenslangen Lernens weiter fort. Für Menschen mit körperlichen und/oder kognitiven Behinderungen ist, bedingt durch ihre Separation im Bildungswesen und geringe Partizipationsquoten in regulären Beschäftigungsverhältnissen, der Zugang zu Angeboten arbeitsmarktspezifischer Weiterbildung systematisch eingeschränkt (vgl. Powell/Pfahl 2012). Ebenso werden Lernprozesse außerhalb der beruflichen Weiterbildung, auch aufgrund unklarer Regelungen und nicht vorhandener Finanzierung, kaum gefördert. Dementsprechend findet der quantitativ größte Teil von Erwachsenenbildungsangeboten für als behindert klassifizierte Menschen in Form des „Separationsmodells“ (Ackermann 2012) statt, d. h. in Einrichtungen der Rehabilitation oder Behindertenhilfe, die primär keinen qualifizierenden (Aus-)Bildungsauftrag besitzen. Der insgesamt für die Teilnahme an Erwachsenenbildung seit langem belegte „Matthäus-Effekt“ („Wer hat, dem wird gegeben“; also je höher die schulische Vorbildung und die berufliche Qualifikation sind, desto wahrscheinlicher ist auch die Bildungsteilnahme) manifestiert sich hier nachdrücklich.

4. Zur Funktion der „Anderen“: Das bildungspolitische Versprechen auf Inklusion

Die Paradoxie, die sich aktuell in der bildungspolitischen Agenda zu „Inklusion“ entfaltet, ist folgende (vgl. auch Schreiber-Barsch 2014): Einerseits besteht das – im Zuge der Ratifikation der UN-Konvention notwendig gewordene – bildungspolitische Inklusionsversprechen an als weniger fähig klassifizierte Lernsubjekte, dass jene mittels einer (zumeist lediglich) räumlichen Einbindung und einer individuellen Anpas-

sungsleistung in das schulische Regelsystem ein gewisses Maß an gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilhabe erhalten würden; andererseits bleibt aber die grundlegende Differenzlinie des „able/not-able divide“ (Campbell 2009, S. 7) erhalten. Sie sichert die alltägliche Reproduktion (sonder-)pädagogischer Klassifizierungspraktiken.

Für die sogenannten „Anderen“, also der mittels fähigkeitspräferierenden Normen als „abweichend“ klassifizierten Lernsubjekte, bedeutet dies die Form einer „defizitären Inklusion“ (Schroer 2010). In jenen prekären Gebieten *innerhalb* des Bildungs- und Gesellschaftssystems verhindern Instrumente der sozialen Sicherungssysteme – wie z. B. der als Schonraum mit Heilungsmotiv konnotierte sonderpädagogische Förderbereich (Pfahl 2012, S. 418) – die Exklusion aus der Gesellschaft. Dies jedoch mit dem Preis einer sozialstaatlich eingeforderten Bringschuld der defizitär Inkludierten, die eine individuell zu leistende Überwindung der wie auch immer klassifizierten Behinderung/Einschränkung sowie eine fraglos zu akzeptierende sozialstaatliche Zuwendung umfasst. Just darüber erhalten die „Anderen“ eine weitere Funktion zugesprochen für den Erhalt des tradierten Klassifizierungssystems: „die ‚Überflüssigen‘ [sind] keineswegs überflüssig. Ihre Visualisierung erfüllt eine Disziplinierungsfunktion, die die Inkludierten an ihre Teilnahmepflichten erinnert“ (Schroer 2010, S. 41 f.).

Diese vielschichtige *Funktionalisierung als „Andere“* ist insbesondere für die Schülerschaft des sonderpädagogischen Fördersystems – aber keineswegs ausschließlich – zu konstatieren. Fähigkeitspräferierende Normen als Grundkonstante der Bewertungspraktiken von individuellen Lernergebnissen durchziehen das gesamte System des lebenslangen Lernens und bilden eine wirkmächtige Scharnierfunktion an den Übergängen im System. Zu bedenken ist, dass die Differenzlinie „able/not-able“ – im Unterschied zu anderen Differenzkategorien wie z. B. Geschlecht – in wesentlich höherem Maße brüchig ist. Ein „Seitenwechsel“ ist für Lernsubjekte als Folge von bspw. ungünstigen biografischen Brüchen, Unfällen oder in zunehmenden Alter de facto möglich, wenn nicht, wie im letzteren Falle, erwartbar.

Solange ein professionelles (sonder-)pädagogisches Interesse am Erhalt eines nach individualisierten Kompetenzen klassifizierenden und segregierenden Bildungswesens besteht und durch Schul- und Ausbildungsgesetzgebungen abgesichert ist, erscheint ein tatsächlicher Paradigmenwechsel des tradierten defizitorientierten Verständnisses von Behinderung weit entfernt. Es bedarf eines Wandels des Behinderungsbzw. Bildungsbegriffs dahingehend, dass „in der Ausbildung einer Kompetenz ... nicht nur einzelne Erfahrungsstrukturen bedeutsam [sind], sondern auch die Art und Weise, wie sie zu einer gesamten (Selbst-)Erfahrung und Lebensführung verallgemeinert und integriert werden“ (Langemeyer 2013, S. 22).

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2012): Erwachsenenbildung für Menschen mit geistigen Behinderungen. In: DIE, 2, S. 26-29.
- Campbell, F.K. (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. New York: Palgrave Macmillan.

- Kronauer, M. (2010): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: Kronauer, M. (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung*. Bielefeld: WBV, S. 9-23.
- Kuhlenkamp, D. (2010): *Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven*. Münster u. a.: Waxmann.
- Langemeyer, I. (2013): Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. In: *REPORT*, 1, S. 15-24.
- Nittel, D./Tippelt, R. (2014): Theoretische Hinführung: Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens in komparativer Sicht. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 20-31.
- Pfahl, L. (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologisch-diskursanalytische Perspektive zur Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 52/12, S. 415-436.
- Powell, J.W./Pfahl, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, U./Bittlingmeyer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 721–740.
- Schreiber-Barsch, S. (2014): Teilhabe, Inklusion, Partizipation. In: Dinkelaker, J./Hippel, A. v. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer. Im Erscheinen.
- Schroer, M. (2001): Die im Dunkeln sieht man doch. Inklusion, Exklusion und die Entdeckung der Überflüssigen. In: *Mittelweg* 36, Okt/Nov, S. 33-48.
- Traue, B. (2009): Kompetente Subjekte. Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In: Kurtz, T./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): *Soziologische Kompetenzforschung*. Wiesbaden: VS, S. 49-67.
- United Nations (2006): *Conventions on the rights of persons with disabilities*. Online unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (Zugriff 24.4.2014).
- Wahl, J./Nittel, D./Tippelt, R. (2014): Lebenslanges Lernen: Die Verankerung einer Wissens- und Institutionalisierungsform in den sozialen Welten pädagogisch Tätiger. In: Nittel, D./Schütz, J./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 120-164.
- Wocken, H. (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, S. 492–503.