

Der pädagogisch Andere: Adressat einer Inklusion im Handlungssystem des lebenslangen Lernens? Erziehungswissenschaftliche Notiz zu Rudolf Stichwehs Inklusionsbegriff

Dieter Nittel & Stefan Klusemann

Abstract: Der Beitrag plädiert für einen erziehungswissenschaftlichen Umgang mit der Kategorie „Inklusion“, der eine kritische Auseinandersetzung mit den grundlagentheoretischen Vorgaben aus der Soziologie nicht scheut, die Impulse aus dieser Bezugsdisziplin aber auch nicht gänzlich ignoriert. Mit Blick auf zwei Protagonisten aus der Soziologie, Rudolf Stichweh (dieser wählt den Schüler zur Klientel) und Niklas Luhmann (dieser lässt die Publikumsrolle unbestimmt), wird die Frage nach der Komplementärrolle im Erziehungssystem aufgeworfen, die mit den Angehörigen der pädagogischen Fachkräfte das Arbeitsbündnis bildet. Dabei schlagen die Autoren vor, alle Beteiligungsformen an organisierter Erziehung und Bildung mittels des Konzepts des pädagogischen Anderen zu bündeln.

Abstract: The article argues in favour of a pedagogical approach to the category of 'inclusion' that does not shy away from a critical examination of the basic theoretical guidelines from sociology, but also does not completely ignore the impulses from this reference discipline. With a view to two protagonists from sociology, Rudolf Stichweh (who chooses the pupil as the clientele) and Niklas Luhmann (who leaves the audience role undefined), the question of the complementary role in the educational system is raised, which forms the working alliance with the members of the educational professionals. The authors propose bundling all forms of participation in organised education by means of the concept of the pedagogical other.

Stichwörter: Inklusion, Systemtheorie, pädagogische Ziel- und Adressaten*innengruppen

Zitation: Nittel, D. & Klusemann, S. (2024): Der pädagogisch Andere: Adressat einer Inklusion im Handlungssystem des lebenslangen Lernens? Erziehungswissenschaftliche Notiz zu Rudolf Stichwehs Inklusionsbegriff. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(1), 172-191.
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/725>

Inhaltsverzeichnis

1. Problemaufriss: Inklusion im Erziehungs- und Bildungssystem unter der Bedingung der Diversifizierung des organisierten Lernens	174
2. Der/die pädagogisch Andere – Generalisierung der Komplementärrolle im pädagogischen Funktionssystem.....	176
2.1 Der/die pädagogisch Andere: eine virtuelle soziale Identität.....	176
2.2 Die virtuelle soziale Identität pädagogisch Anderer: Teil eines Geflechts widersprüchlicher Erwartungen.....	180
2.3 Kategorisierungen und Typisierungen durch Institutionen, Organisationen, Fachkulturen und pädagogisch Tätige	181
3. Inklusion als Normalfall – Exklusion als Ausnahme	182
4. Fazit und möglicher Erkenntnisgewinn	185
Literatur	187
Kontakt.....	191

1. Problemaufriss: Inklusion im Erziehungs- und Bildungssystem unter der Bedingung der Diversifizierung des organisierten Lernens

Inklusion „meint die Form der Berücksichtigung oder der Bezeichnung von Personen in Sozialsystemen. Auch der Begriff der Adressierung oder Adressatenkonstitution [...] trifft den gemeinten Sachverhalt gut“ (Stichweh, 2016, S. 73-74). Die Verfasser teilen die Position, dass alle Angehörigen moderner Gesellschaften in vielfältiger Weise in soziale Handlungssysteme involviert und auf der Ebene des sozialen Austauschs unterschiedlichen Varianten der kommunikativen Adressierung ausgesetzt sind: In einer einfachen Visà-vis-Begegnung unter der Bedingung von körperlicher Kopräsenz sind die beiden Interaktionspartner*innen Teil eines flüchtigen, zeitlich stark begrenzten und einfachen Interaktionssystems, während der gesamte Rest der übrigen Menschheit gleichsam als Zaungäste draußen bleibt (Luhmann, 1976, S. 15–17). In Organisationen sind ausschließlich die Mitglieder Teil dieses sozialen Systems, wohingegen das Publikum bzw. die Inhaber*innen der Komplementärrolle als Teile der Umwelt fungieren (Luhmann, 2000, S. 390–394). Die sich abzeichnende Welt-Gesellschaft hat aufgrund bestimmter Errungenschaften wie der Menschenrechte, multinationaler Institutionen und der Pflege einer spezifischen Erinnerungskultur die Tendenz zur Vollinklusion (Stichweh, 2016; Habermas, 2019, S. 112–120).

Das nicht nur in der Systemtheorie, sondern auch in anderen sozialwissenschaftlichen Großtheorien (Habermas, 1996) sowie in der Erziehungswissenschaft (Katzenbach, 2013) genutzte Inklusionskonzept geht letztlich auf Talcott Parsons (1985) zurück. Dieser hat die Idee der Bürgerschaftsrechte aus der politischen Soziologie von T. H. Marshall (1964) mit Blick auf die gesamte Gesellschaft und seine Teilsysteme adaptiert. Parsons ging von drei Revolutionen aus: der politischen, wirtschaftlichen und pädagogischen Revolution (Parsons & Platt, 1990, S. 12-14). Die Revolutionen, so Parsons, stellen entscheidende Auslöser der Herausbildung eigenständiger gesellschaftlicher Funktionssysteme dar. Die Frage nach der Systembildung und Inklusion im Bereich des Pädagogischen hat Parsons allerdings nur andeutungsweise, und zwar im Hinblick auf die Schulklasse (Parsons, 1968) und mit Bezug auf das 19. Jahrhundert näher aufgegriffen (Parsons, 1985, S. 120–125). Nun hängt jedoch die Klärung des Systemcharakters von Erziehung und Bildung maßgeblich davon ab, ob eine „Einheit in der Vielfalt“ (Luhmann, 1997, S. 11) auf der Ebene der Träger*innen von Leistungsrollen (Lehrer*innen, Erzieher*innen, Weiterbildner*innen) und der Adressaten*innen (Schüler*innen, Kinder, Studierende, Teilnehmer*innen) nachweisbar ist. Während die Festlegung der Leistungs- und Komplementärrolle in Bezug auf die anderen bei Parsons genannten Systeme (Medizin: Arzt/Ärztin – Patient*in; Wirtschaft: Unternehmer*in – Kunde*in) einfach zu realisieren ist, zeichnet sich beim Erziehungssystem keine schnelle Lösung ab. Die Klärung der Leistungsrolle im Erziehungssystem wurde von einem der Autoren bereits in einem anderen Kontext aufgegriffen und mit dem Konzept der sozialen Welt pädagogisch Tätiger theoretisch (Nittel, 2011) wie auch empirisch zu beantworten versucht (Nittel et al., 2014). Näher zu betrachten ist die Frage nach der Adressaten*innenkonstruktion, d. h. der Komplementärrolle.

Als Anknüpfungspunkt der Argumentation dient die Beobachtung, dass Rudolf Stichweh seine theoretischen Überlegungen zur Inklusion und Exklusion im Erziehungssystem primär vor dem Hintergrund der Schüler*innenrolle formuliert und damit stark auf die Institution Schule einengt (Stichweh, 2016, S. 161–175). Damit klammert er aktuelle Modernisierungsprozesse, insbesondere die Universalisierung des Pädagogischen (Kade, 1997; Kade & Seitter, 2007), aus. Alle erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnosen sind sich in der Einschätzung einig, dass wir nie zuvor ein so dicht gestaffeltes institutionelles Geflecht

an regional, national und international verorteten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen registrieren konnten und ergänzend dazu auf der biografischen Ebene eine Tendenz der nachhaltigen Pädagogisierung der individuellen Lebensführung (Fatke & Mertens, 2007) beobachten.¹ Die Diversifizierung pädagogischer Dienstleistungen über die gesamte Lebensspanne ist zwar ein entscheidendes Motiv für Luhmanns Neufassung des Erziehungssystems (Luhmann, 1997, S. 26); auf eine Bestimmung der Publikums- bzw. Komplementärrolle verzichtet er allerdings völlig. Das bedeutet: Stichweh und Luhmann hinterlassen zwei grundlegende Leerstellen: Der eine reduziert die Komplementärrolle auf den Schüler, ohne dabei der Pädagogisierung des Lebenslaufs gerecht zu werden; der andere verzichtet ganz auf die Bestimmung der Publikumsrolle. Diese Ausgangssituation rückt den letztlich auf Parsons zurückgehenden Zusammenhang von „Systembildung – Inklusion – Leistungs- und Komplementärrolle“ erneut in den Fokus der Aufmerksamkeit. Von einer Systembildung kann erst dann gesprochen werden, wenn die Leistungs- und die Komplementärrolle klar bestimmt werden können.

Was hat der/die Leser*in zu erwarten? Der vorliegende Beitrag stellt einen Vorschlag zur Diskussion, wie die große Vielfalt an Adressaten*innen des Erziehungs- und Bildungsbereichs – und damit die Komplementärrolle bzw. das Publikum des Systems – unter der Kategorie des pädagogisch Anderen subsumiert werden könnte. Geht es bei der schier riesigen Menschengruppe um eine diffuse Masse oder weisen etwa Kindergartenkinder, Schüler*innen, Studenten*innen, Adressaten*innen der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, Teilnehmer*innen heilpädagogischer Maßnahmen und hochbetagte Weiterbildungsteilnehmer*innen ähnliche oder gar gleiche Merkmale und Eigenschaften auf? Mit einer solch vergleichenden Perspektive auf alle Adressaten*innen des Bildungs- und Erziehungsbereichs schließen wir an die Tradition des Arbeits- und Berufssoziologen Everett Hughes (1993) an. Die analog zu dieser Forschungsstrategie vorgenommene vergleichende Betrachtung aller Adressaten*innen wirft selbstverständlich die Frage nach der Sinnhaftigkeit einer solchen Praktik des „Alles-über-einen-Kamm-Scherens“ auf. Der hier vollzogene Schritt, die heterogenen Merkmale der Adressaten*innen abzudunkeln, ja gezielt zu vernachlässigen, trägt zur Fokussierung der Gemeinsamkeiten bei. Die von uns entwickelte Kategorie ignoriert die im Feld bestehenden Kategorisierungen bzw. ersetzt die durch Laien und Professionelle etablierten Etikettierungen durch eine künstliche wissenschaftliche Kategorie. Dies und der ungewohnte Vergleich erlauben Distanz gegenüber jenen Phänomenen, die uns vertraut, manchmal auch *zu* vertraut sind.

¹ Diese Entwicklung ist aus statistischer Perspektive vor allem daran abzulesen, dass ein Gesellschaftsmitglied – nach Berechnungen der PAELL-Studie – durchschnittlich etwa 176000 Stunden bzw. 21 Jahre im System des lebenslangen Lernens verbringt (Nittel & Tippelt, 2013, S. 150). Wir stehen insofern vor einer neuartigen Situation, in der ein durchschnittliches Gesellschaftsmitglied von zahlreichen pädagogischen Institutionen und Angeboten über die gesamte Lebensspanne begleitet wird. Auch die Zahlen der pädagogisch Tätigen bestätigen diesen Trend insofern, als es mittlerweile mehr Pädagogen*innen außerhalb der Schule als innerhalb dieser Institution gibt.

2. Der/die pädagogisch Andere – Generalisierung der Komplementärrolle im pädagogischen Funktionssystem

Für den Vergleich und die Erfassung aller Adressaten*innen einer systembezogenen Inklusion schlagen wir die Kategorie des pädagogisch Anderen vor. Der pädagogisch Andere ist eine aus der wissenschaftlichen Beobachter*innenperspektive (Habermas, 2019, S. 152) generierte Kategorie und bildet, analog zu Patienten*innen (Medizin) oder zu Kunden*innen (Wirtschaft), die Komplementärrolle im Erziehungs- und Bildungswesen. Wir subsumieren folgende Adressaten*innen unter dieser Kategorie: Tagespflege-, Krippen- und Kindergartenkinder in der Elementarpädagogik; Schüler*innen der Grundschulen, der Sekundärbereiche I und II, Auszubildende an der Berufsschule; die Adressaten*innen in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik sowie der Sonder- und Heilpädagogik; Teilnehmer*innen an Weiterbildungskursen, des Zweiten Bildungsweges und Personalentwicklungsmaßnahmen sowie der beruflichen Bildung; Studierende der Hochschulen; Besucher*innen freizeitpädagogischer Einrichtungen; die Hörer*innen von Seniorenakademien und die Nutzer*innen pädagogischer Angebote für Hochbetagte. Die Spanne reicht dabei vom ungeborenen Kind als Objekt erzieherischen Denkens (Kluge, 2019) – man denke hier an die pränatale Beratung in der Elternbildung (Kellermann, 2019) – bis hin zur sozialpädagogisch betreuten „Bewohnerin“ eines Hospizes (Student, Mühlum & Student, 2004). Die hier eingeführte Personengruppe beschreibt somit die Summe aller Zielgruppen privatwirtschaftlicher wie staatlich getragener Erziehungs- und Bildungsorganisationen.

Die Kategorie des pädagogisch Anderen ist geschlechtsneutral: Ihr kann sowohl ein männliches „der“ als auch ein feminines „die“ als Artikel vorangestellt werden. Der pädagogisch Andere inkorporiert als Kategorie die Totalität aller Möglichkeiten, die ein Gesellschaftsmitglied hat, um zum Adressaten oder zur Adressatin des Erziehungs- und Bildungssystems zu avancieren und damit von Organisationen und Vertreter*innen der sozialen Welt pädagogisch Tätiger (Nittel, 2011) als Nutzer*in einer personenbezogenen Dienstleistung etikettiert zu werden. Die jeweilige Interaktion kann sowohl unter der Bedingung von körperlicher Ko-Präsenz als auch in technikbasierten Settings (Videokonferenzen) realisiert werden.

2.1 Der/die pädagogisch Andere: eine virtuelle soziale Identität

Um Missverständnisse aufgrund der Wortähnlichkeit zu vermeiden: Der pädagogisch Andere ist aus der Systemperspektive ebenso wie mit Blick auf das pädagogische Arbeitsbündnis (Helsper, 2021) für die Inhaber der Leistungsrollen alles andere als ein signifikant Anderer im Sinne von George H. Mead (1968) und Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2010). Bei signifikant Anderen geht es um Elternteile, Geschwister und andere Personen des nahen sozialen Umfeldes, die vorwiegend im Rahmen der primären Sozialisation als Träger*innen von Normen und Verhaltensregeln auftreten. Der signifikant Andere gehört gleichsam zur ‚Starbesetzung‘ im Spiel um personale Identität. Während der signifikant Andere eine diffuse Sozialbeziehung voraussetzt, also Freund oder Freundin ist oder zur Familie oder engeren Verwandtschaft gehört, ist der pädagogisch Andere Teil einer spezifischen, partikularen, also rollenförmigen Sozialbeziehung.²

Mit der hier vollzogenen Abgrenzung kann der pädagogisch Andere in einem vorläufigen Bestimmungsversuch zur Sphäre der sozialen Identität (Goffman, 1963, vgl. auch Krappmann,

² In einer Vorstudie zu dieser Arbeit werden die Unterschiede zum Signifikanten Anderen, aber auch zum Generalisierten Anderen ausführlicher beschrieben (Nittel 2022: 60–62).

2003) zugeordnet werden. Soziale Identitäten sind Kategorisierungen, die an institutionalisierte ‚soziale Settings‘ geknüpft sind wie etwa die Kategorie der Studierenden an die soziale Organisation der Hochschule. Zudem sind wie bei anderen Komplementärrollen (Kunde*in, Patient*in oder Staatsbürger*in) damit Beteiligungsformen und -chancen in einem Handlungs- oder Funktionssystem verbunden. Flankiert werden diese durch Normalformerwartungen (Cicourel, 1977) sowie Rechte und Pflichten, die sowohl die Spielräume des Handelns als auch die Grenzen präformieren. Als soziale Identitäten stehen pädagogisch Andere und pädagogisch Tätige in einer komplementären Beziehungsstruktur. Die Möglichkeit des Tauschs der Rollen wie in reziproken Beziehungen (Freundschaft) existiert nicht. Der Umstand, dass das System primär die soziale Identität adressiert, während im Vollzugscharakter pädagogischer Dienstleistungen die Verfahrenswalter*innen (Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen etc.) die persönliche Identität nie völlig exkludieren können, führt zu teils gravierenden Folgeproblemen. Er bildet aber zugleich – das zeigen die einschlägigen Analysen von Robert Dreeben (1980) über das „hidden curriculum“ der Schule – den krisenhaften Nährboden, damit heranwachsende Gesellschaftsmitglieder zwischen der Interaktionslogik in Organisationen und der in familienähnlichen Settings unterscheiden und später in anonymen Handlungskontexten agieren können.

Mit Goffman kann der pädagogisch Andere als virtuelle soziale Identität konzeptionalisiert werden, da mit der sozialen Identität Annahmen, Zuschreibungen und andere Etikettierungen verbunden sind, was er (auch über die einzelnen Organisationen und situativen Interaktionen hinweg) sein sollte oder sein könnte. Soziale Identitäten bauen per se auf sozialen Konstruktionen auf, die nur eine mehr oder weniger treffende Annäherung an die reale Person darstellen. Wenn der pädagogisch Andere von Systemseite etikettiert und damit kommunikativ adressiert wird, dann sind damit immer auch Erwartungen im Sinne des „Möglichkeitssinns“ (Robert Musil) und nicht nur die aus der Sphäre des „Wirklichkeitssinns“ verknüpft. Erwartungen werden bekanntlich unter der Präsupposition formuliert, dass ihre Erfolgswahrscheinlichkeiten per se ungewiss sind. Eine virtuelle soziale Identität im Sinne Goffmans beschreibt demnach „a stereotyping/profiling of our normative expectations regarding conduct and character“ (Goffman, 1963, S. 51). Mit der Etablierung einer virtuellen sozialen Identität benennt das System Attribuierungen und Erwartungen an sein Publikum (Stichweh, 2016, S. 165, S. 167-168). Die Attribuierungen können mit Stichweh als der Komplementärrolle „zugeordnete Erwartungssets“ beschrieben werden (ebd., S. 165). Diese Erwartungen formulieren nach Goffman Attribute: „felt to be ordinary and natural – normative expectations associated with being a [kindergarten child, a pupil, a participant in a training course, a student]“ (Goffman, 1963, S. 51). Dazu gehört auch, dass Erzieher*innen in den Kindern, mit denen sie arbeiten, immer auch die zukünftigen Schüler*innen erblicken oder ein*e Professor*in für Psychologie in Studierenden die späteren Nutzer*innen einer therapeutischen Weiterbildung. Würde man alle einschlägigen, auf pädagogische Institutionen bezogenen Gesetzestexte (Schulgesetze, Weiterbildungsgesetze, Hochschulgesetze), die Erziehungs- und Bildungspläne der Elementarbildung und die juristischen Grundlagen der Sozialpädagogik miteinander vergleichen, so ist mit ein und demselben Befund zu rechnen: Das gesellschaftliche Mandat (Hughes, 1993, S. 287-290) nahezu aller pädagogischen Institutionen bezieht sich durchgängig auf im „biographischen Später“ gerichtete Zwecke – oder genauer: auf höhersymbolische und nachhaltige Ziele wie Persönlichkeitsbildung, Kompetenz- und Identitätsentwicklung. Es gibt jedoch keine Garantie darauf, dass all diese Zwecke realisiert werden können. Die Zuschreibung ist also auch deshalb virtual, weil sie auf vagen und empirisch nicht verifizierbaren Prognosen beruht, die das Hier-und-Jetzt transzendieren.

Die virtuelle soziale Identität wird von einer spezifischen Zuschreibung getragen, nämlich von der grundsätzlichen Unterstellung eines Lern-, Bildungs-, Erziehungs- und/oder Veränderungsbedarfs – bei gleichzeitiger Attestierung eines spezifischen, zumeist positiv konnotierten Kompetenz- und Wissensstandes im „Hier und Jetzt“, an welche die jeweiligen pädagogischen Maßnahmen anknüpfen können.³ Mit dieser nur im Hintergrund wirksamen Idealisierung sind letztlich konkretere Vorstellungen und karrierespezifische Erwartungen verbunden, was von Kindern in *diesem Alter*, Schüler*innen *aus Klasse X* oder einem Studierenden im *höheren Semester* verlangt werden kann. Diese alters- und kompetenzbasierten Kriterien dienen dann dazu, im Zuge fortlaufender Evaluationen die binäre Codierung „besser oder schlechter“ (Luhmann 2002, S. 64) in Anschlag zu bringen.⁴ Der fortlaufende Abgleich zwischen den systembezogenen Erwartungen und dem faktischen Verhalten (Mehan, 1978) erzeugt bei den pädagogisch Anderen mehr oder weniger schmerzhaft Diskrepanzerfahrungen. Diese machen es aus analytischer Sicht notwendig, zwischen formaler Inklusion (im Sinne von bloßer Adressierung) und sozialer Integration im Sinne einer Kongruenz von Bedürfnisbefriedigung und der Erfüllung von Erwartungen (wie etwa Leistungsanforderungen) zu unterscheiden. Formale Inklusion und soziale Integration fallen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens – nicht zuletzt wegen der Selektionsfunktion des Handlungssystems – auseinander, was in den pädagogischen Selbstbeschreibungen der Fachkräfte zu einer Steigerung normativer Orientierungsmuster und Wissensbestände führt, die ohnehin schon stark ausgeprägt sind.

An dieser Stelle trägt der Vergleich mit der Komplementärrolle der Kunden*innen dazu bei, die Attribute, die mit der virtualen sozialen Identität des pädagogisch Anderen verbundenen sind, im Kontext des zugeschriebenen Lernbedarfs besser einzuordnen: Mit der Komplementärrolle der Kunden*innen ist die Erwartung verknüpft, dass das getätigte Geschäft mit hoher Kunden*innenzufriedenheit einhergeht und dass ggf. Belastungen oder Eigenleistungen (wie bspw. Installation oder Transport) im Sinne von „der Kunde ist König“ durch den Verkäufer übernommen werden. Im Kontrast dazu werden in Institutionen des Bildungs- und Erziehungsbereichs dem pädagogisch Anderen sowohl beträchtliche Eigenleistungen als auch Bedürfnisaufschub abverlangt. Zur Lizenz (Hughes, 1993, S. 284) der mit Erziehung betrauten Fachkräfte gehört das implizite Recht, die pädagogisch Anderen mit Zumutungen zu konfrontieren (Lenzen & Luhmann 1997). Und Bildung schließt – auch wenn dieser Tatbestand in den Selbstbeschreibungen der Praxis nicht besonders positiv goutiert wird – Irritation und krisenhafte Entwicklung ein. Selbst dann, wenn pädagogisch Andere mit Aufgaben und Anforderungen konfrontiert werden, die im Idealfall gerade so viel über ihrem augenblicklichen Kompetenzniveau liegen, dass sie weder heillos überfordert noch massiv unterfordert werden, bleiben im Regelfall doch Erwartungsenttäuschungen

³ Als Illustration sei hier auf die Bildungsgrundsätze des Landes NRW „für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich“ verwiesen (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen 2018). Hier zeigt sich die Gleichzeitigkeit der Zuschreibung eines Lern-, Bildungs-, Erziehungs- und/oder Veränderungsbedarfs und der Zuschreibung besonderer individueller Stärken. Während die Bildungsgrundsätze einerseits Kompetenzziele definieren, weist das Dokument knapp ein Dutzend Mal explizit darauf hin, dass die pädagogisch Tätigen an die individuellen Stärken der Kinder anknüpfen würden.

⁴ Die Attribuierung eines Lern- und Veränderungsbedarfs pädagogisch Anderer drückt sich auch in der an sie gerichteten Erwartung aus, sich innerhalb bestimmter „Beziehungszeichen“ (Goffman, 1982) zu bewegen. Dies schließt sowohl positiv bestätigende Rituale des Arbeitsbündnisses ein (Goffman, 1977) als auch Markierungen von Lernbereitschaft/Lernfähigkeit (Luhmann, 2002, S. 194) und Partizipation.

zurück. Anders als die berufliche Lizenz des Verkäufers impliziert die professionelle Lizenz des pädagogisch Tätigen letztlich auch das Recht, dem pädagogisch Anderen etwas zuzumuten und ihn sowohl in positiver wie negativer Hinsicht zu sanktionieren, bspw. durch die Einberufung einer Klassenkonferenz, den Ausschluss aus einem Kurs oder eine Nichtversetzung.⁵ Vom pädagogisch Anderen wird folglich eine lebensaltersspezifische Frustrationstoleranz (Habermas, 1977, S. 128; Krappmann, 2021 [1969], S. 150–167) erwartet, also die Fähigkeit, mit Differenzerfahrungen umzugehen und unter Bedingungen der Unsicherheit zu handeln. Diese Überlegungen erklären, warum in pädagogischen Arbeitszusammenhängen im Gegensatz zur Welt der Ökonomie die Zufriedenheit des „Endverbrauchers“ allein – hier: des pädagogisch Anderen – kein belastbares Qualitätskriterium für die personenbezogene Dienstleistung sein kann.

Während das System keineswegs den ganzen Menschen inkludiert und sich auf die soziale Identität des pädagogisch Anderen beschränkt, sieht dies, wie bereits angedeutet, aus der Sicht der Betroffenen anders aus. Sie unterscheiden weniger konsequent zwischen Person und Rolle, sodass nahezu alle Interaktionstableaus, in denen es um Leistungsbewertung und das Bedienen der Codierung „besser – schlechter“ geht, das Problem der moralischen Zurechnung bearbeiten müssen. Auch an dieser Stelle hilft ein Vergleich mit der Komplementärrolle aus einem anderen Funktionssystem, um die besonderen Systemmerkmale im pädagogischen Funktionssystem zu erfassen. Genau die eben angedeutete Vermischung von Rolle und Person bzw. die Überformung des Arbeitsbündnisses durch die Codierung „besser versus schlechter“ ist im Falle der Patienten*innen zwar nicht ausgeschlossen, aber aufgrund der Struktur des Arbeitsbündnisses in der Medizin deutlich unwahrscheinlicher. Die konsequente Sachorientierung (Abbott, 1988), der selektive Blick auf die Erkrankung und die Nutzung bestimmter Technologien im medizinischen Arbeitsbündnis lassen die Moralisierung der Patienten*innen durch die Ärzte*innen als deplatziert erscheinen. In der offiziellen Interaktion achten die Ärzte*innen darauf, moralische Implikationen wie etwa die moralische Verurteilung eines übermäßigen Alkoholkonsums und einer ungesunden Lebensführung im Zusammenhang mit der Erkrankung im phänomenologischen Sinne einzuklammern. Lediglich auf den Hinterbühnen der Profession sind informelle Etikettierungspraxen bezogen auf die Patienten*innen zu finden, die keine Rücksicht auf diese Entmoralisierung nehmen (Schütze, 2013). Auch die durch Fachtermini geprägte künstlich wirkende medizinische Sprache trägt zur Entmoralisierung bei. Eine solche Einklammerung moralisierender und schuldhafter Deutungen existiert im System des pädagogisch organisierten lebenslangen Lernens in der eben skizzierten starken Ausprägung nicht. Pädagogisch Andere werden bewertet und die Unterscheidung zwischen starker oder schwacher Leistung mag für das Lehrpersonal keinen sittlichen Beigeschmack haben, aus der Sicht der Betroffenen enthält jedoch nahezu jede Bewertung sehr wohl das Element der persönlichen Zurechnung. Das in pädagogischen Fachkulturen und Organisationen weit verbreitete Wissen von der Vulnerabilität der sozialen Identitätsformation des pädagogisch Anderen ist Ausdruck einer für das System typischen Sorge. Man kann, wie Luhmann, Sorge als Ausdruck eines bestimmten Generationsverhältnisses betrachten (Luhmann, 2002, S. 15), man kann sie aber auch als Symptom des intuitiven Wissens verstehen, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse Formen der säkularen Bewährung (Oevermann, 1996) darstellen, welche

⁵ Im Unterschied zu Patienten*innen kann der pädagogisch Andere Ziel von Sanktionierungen sein. Im Hebräischen fallen der Begriff für Unterricht und für Korrektur/Strafe auch zusammen (Marrou, 1957, S. 8–9).

das Risiko des Scheiterns immer in sich bergen. So gesehen findet die Antizipation negativer biografischer Folgen in einer von den pädagogisch Tätigen artikulierten Haltung, nämlich der Sorge, einen angemessenen Ausdruck (Zinnecker, 1997; Nohl, 2019). In der pädagogischen Sorge kommt der sichere Instinkt der im Erziehungs- und Bildungswesen Tätigen zum Ausdruck, dass ein pädagogisches Arbeitsbündnis trotz eines guten Willens auf beiden Seiten und trotz optimaler äußerer Bedingungen und hoher fachlicher Expertise bildungsbiografisch misslingen kann.

In allen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens zeichnet sich seit den letzten fünfzig Jahren der Wandlungsprozess ab, dass die Formel von der diffusen Masse bei der Konstruktion des pädagogisch Anderen durch das Credo der Individualisierung und Singularität (Stichwort „Kein Kind bleibt zurück“) abgelöst wird (Stichweh, 1996, S. 62). In der Tat können wir eine immer stärkere Singularisierung (Reckwitz, 2018) des pädagogisch Anderen beobachten: auf den Einzelnen abgestimmte Gesetze, Bildungspläne und andere Richtlinien sehen vor, dass Schüler*innen nicht mehr im Kontext eines Klassenverbandes, sondern als Einzelwesen betrachtet werden, was auch mit dem wachsenden Einfluss von Berufsgruppen in der Schule zu tun haben dürfte, die per se eine stärkere Einzelfallorientierung an den Tag legen (Schulpsychologen*innen, Sozialarbeiter*innen).⁶ In allen weiteren zentralen Bereichen von Erziehung und Bildung kann ebenfalls eine Substitution der kollektiven durch individuelle Fallarbeit, etwa in Form der Beratung (Gieseke & Nittel, 2016), beobachtet werden. Die juristisch geforderten Beobachtungs-, Dokumentations- und Evaluationssysteme im Bereich der KiTa oder der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik verlangen ebenfalls die Übernahme der individuellen Perspektive der pädagogisch Anderen. Wir fassen solche Entwicklungen unter dem Stichwort der Biografisierung des pädagogisch Anderen zusammen.

2.2 Die virtuelle soziale Identität pädagogisch Anderer: Teil eines Geflechts widersprüchlicher Erwartungen

Die zuvor identifizierten Attribuierungen und Rollenerwartungen, welche die virtuelle soziale Identität des pädagogisch Anderen charakterisieren, schaffen auf der Ebene situativer Interaktionen Spannungsfelder, die sich in Paradoxien verdichten können. Diese Beobachtung ist insofern beachtenswert, da erst die Generierung der Kategorie des pädagogisch Anderen die Verfasser zu der Einsicht geführt hat, dass die vorliegende Literatur zu Widersprüchen und Paradoxien professionellen Handelns an einer Stelle zu kurz greift. Denn diese hat die Spannungsfelder primär auf der Ebene und aus der Sicht des pädagogischen Personals thematisiert (Helsper, 2004; Schütze, 1996). Die vorangegangenen vergleichenden Betrachtungen der Adressaten*innen des Bildungssystems zeigen jedoch, dass nicht nur die pädagogisch Tätigen, sondern ebenso die pädagogisch Anderen Paradoxien bearbeiten müssen.

Ein erstes Spannungsverhältnis ist das einer widersprüchlichen Einheit von Autonomiegewinnung im Modus von Affirmation und Opposition. Aus der Sicht des Systems können pädagogisch Andere keineswegs ausschließlich durch das Befolgen von Regeln oder konsequente Anpassung relevante Erfahrungen in Richtung Autonomiezuwachs gewinnen. Vielmehr zählt zur (latenten) Sozialisationsfunktion pädagogischer Organisationen auch der Mechanismus im Ausnahmefall Autonomie auch gegen die Erwartungen

⁶ Beispielsweise ist in Nordrhein-Westfalen individuelle Förderung an Schulen seit 2006 gesetzlich festgeschrieben und seit 2013 gibt es das vom Land unterstützte Netzwerk „Zukunftsschulen NRW – Netzwerk Lernkultur individuelle Förderung“.

pädagogischer Institutionen – pathetisch ausgedrückt: durch die Kraft des Nein-Sagens – zur Geltung zu bringen, also genau das nicht zu machen, was von einem verlangt wird. Das System erwartet von den pädagogisch Anderen, vereinfachend ausgedrückt, Anpassung und Widerstand zugleich, kann dies aber auf der Vorderbühne nicht offiziell kommunizieren. Pädagogische Institutionen setzen bei pädagogisch Anderen voraus, dass sie die Maßstäbe und Kriterien, unter denen die Fachkräfte agieren, in minimaler Weise antizipieren und strategisch für eigene Zwecke nutzen können. Sofern Widerstände, Distanzierungsgesten und kritische Reaktionen gegenüber der Semantik der beruflichen Fachkultur anschlussfähig sind, gehören solche Anzeichen des Opponierens durchaus zum gängigen Rollenset des pädagogisch Anderen. Metakommunikative Einlassungen zu übermäßig strengen Bewertungspraktiken als Vorwurf an Lehrende sind ein Beispiel dafür (Kramer et al., 2013). Die hier angedeuteten Reaktionen entfalten sich in der Regel auf den Hinterbühnen pädagogischer Organisationen, aber es finden durchaus auch offene Formen des Entzugs von Anerkennung und organisationalen Erwartungshaltungen statt, insbesondere im Falle der Schule. Schon Parsons (1968) hat darauf hingewiesen, dass solche Formen des „Dampfablassens“ systemstabilisierend wirken, weil das Widerstandspotenzial in einem anderen Rahmen als dem des offiziellen Unterrichts ausagiert wird.

Das in der Fachliteratur wohl am meisten diskutierte Spannungsverhältnis stellt das von Nähe und Distanz dar (Dörr, 2019). Auf der Ebene des Alltagshandelns wird den pädagogisch Anderen aufgrund einer wachsenden Tendenz der Informalisierung und des Aufbaus egalitärer Verkehrsformen nicht selten der Eindruck vermittelt, als handele es sich im pädagogischen Arbeitsbündnis um eine im Kern reziproke Beziehung. Zudem wird eine deutliche Abkehr von sozialer Distinktion und Hierarchie heute häufig als eine Gelingensbedingung für nachhaltige Lernprozesse betrachtet, was sich nicht zuletzt auch in der Du-Anredeform niederschlägt. Dennoch müssen die Akteure*innen immer wieder erleben, dass sich die Als-ob-Annahme von Reziprozität als hypothetische Unterstellung erweisen kann. Im Kern gilt: Auch der pädagogisch Andere darf den Pädagogen*innen nicht zu nahekommen (und zu wenig Selbstkontrolle bzw. Distanzlosigkeit an den Tag legen, etwa durch ‚Reinrufen‘), andererseits aber auch nicht zu viel Distanz reklamieren, denn dies würde die Zugänglichkeit konterkarieren und damit Verhaltenserwartungen verletzen.

2.3 Kategorisierungen und Typisierungen durch Institutionen, Organisationen, Fachkulturen und pädagogisch Tätige

Die virtuelle soziale Identität des pädagogisch Anderen wird durch fachkulturelle Kategoriensysteme und Typisierungen ebenso wie durch Zuschreibungen pädagogischer Institutionen spezifiziert und ausdifferenziert oder – je nach Bedarf – in ihrer Komplexität reduziert bzw. auch gesteigert. Den pädagogisch Anderen werden dabei zunächst auf Einrichtungsebene Bezeichnungen zugeordnet wie bspw. die des ‚Bachelor-‘ oder ‚Masterstudierenden‘ oder Teilnehmenden des ‚Zweiten Bildungswegs‘. Der Elementarbereich unterscheidet mindestens zwischen ‚U3-Kindern‘, d. h. Kindern in einem Alter von unter drei Jahren, die die Krippe besuchen, und Kindern über drei Jahren, die in anderen Gruppenformen betreut werden. Der unterstellte Lern-, Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Veränderungsbedarf wird auf institutioneller Ebene bspw. durch landesweit gültige Bildungspläne, Rahmenlehrpläne etc. spezifiziert. Auf der Organisationsebene sorgen lokale Curricula, einrichtungsbezogene Konzeptionen, Schulprogramme und trägerspezifische Hilfepläne etc. dafür, dass die Erwartungen hinsichtlich des Mandats einer Erziehungs- oder Bildungsorganisation konkretisiert werden: die KiTa eines bestimmten Trägers etwa kategorisiert Kinder auf der Basis von Beobachtungsbögen zur sprachlichen, emotionalen oder sozialen Entwicklung.

Durch die hier angedeuteten Kategoriensysteme gerät der pädagogisch Andere im zeitlichen Verlauf der Inklusion auf einem immer komplexeren Niveau in den Blick der jeweiligen Organisation und der pädagogischen Berufskulturen. In dem gleichen Maße, wie dieser Konstruktionsprozess einer sozialen Identität diverse und heterogene Merkmale aufnimmt, kristallisieren sich in der jeweiligen Spezifizierung unweigerlich auch immer individuellere Züge heraus: Der einzelne pädagogisch Andere trägt dann einen Vor- und Zunamen, hat ein bestimmtes Lebensalter und Geschlecht, gehört einem Familienverband an und verfügt über eine Adresse und kann auf eine objektivierbare Leistungsentwicklung zurückblicken. Für pädagogisch Andere ist wie für jedes andere Gesellschaftsmitglied konstitutiv, dass sie in der Interaktion mit pädagogisch Tätigen auch mit der Erwartung einer personalen Identität konfrontiert werden. Aber auch die Verbindlichkeit dieser Erwartung ist keineswegs eindeutig, denn das System bleibt letztlich bei der Etikettierung der sozialen Identität auf Markierungen und Attribute angewiesen, die der Sphäre der personalen Identität entstammen. Der Begriff der personalen Identität bezeichnet nach Goffman (1963): "positive marks or identity pegs ... that come to be attached to the individual ... It is part of other persons' concerns [hier der pädagogisch Tätigen] and definitions regarding the individual" (ebd.: S. 57, S. 105). Das komplexe und durch und durch störanfällige Verhältnis zwischen personaler und sozialer Identität im pädagogischen Arbeitsbündnis ergibt sich u. a. daraus, dass zwar die Intentionalität – das Programm und das Mandat der Trägerorganisation – auf die soziale Identität fokussiert bleibt, die Funktionalität bzw. die nachhaltigen Konsequenzen der Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse aber den ganzen Menschen, die Person betreffen. Wie bereits oben angedeutet, ist genau dies mit einer Fülle von Folgeproblemen behaftet, z. B. mit der Schwierigkeit, universalistische Leistungsstandards tatsächlich auf alle pädagogisch Anderen zu applizieren, ohne Rücksicht auf ihre Individualität zu nehmen.

Die hier in den Blick genommenen Typisierungen und Klassifikationen durch pädagogisch Tätige beruhen sowohl auf Professionswissen als auch auf alltagssprachlichen ‚primitiven Klassifikationen‘ im Sinne von Émile Durkheim und Marcel Mauss (1963). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen hier einige Beispiele für solche Typisierungen und primitiven Klassifikationen genannt werden: Typisierungen hinsichtlich des fachlichen Entwicklungs- und Leistungsstandes („Spätentwickler*in“; „Student*in mit großen Wissenslücken“), Typisierungen und Klassifikationen nach dem Grad der Motivation und Kooperationsbereitschaft („ehrgeizige Studentin“, „beratungsresistenter Klient“) sowie Typisierungen im Kontext des Arbeitsbündnisses zwischen pädagogischen Anderen und pädagogisch Tätigen („Teilnehmer sucht therapieähnlichen Kontakt“, „Schülerin präsentiert sich als Assistenzlehrerin“).

3. Inklusion als Normalfall – Exklusion als Ausnahme

Moderne Gesellschaften zeichnen sich nach Stichweh (2007, 2016) durch das Merkmal aus, dass Inklusion in die zentralen Funktionssysteme Politik, Wirtschaft, Recht, Religion und Massenmedien den Normalfall bildet, wohingegen Exklusion die Ausnahme markiert. Die Empirie kläre, so Stichweh, uns jedoch fortlaufend darüber auf, dass zwischen der unterstellten und der tatsächlichen Inklusion beträchtliche Unterschiede existieren. Trotz entsprechender Differenzen „dominieren in allen Funktionssystemen Semantiken und normative Selbstbeschreibungen, die Inklusion als Vollinklusion aller Gesellschaftsmitglieder deuten oder die dies zumindest als Ziel postulieren“ (Stichweh, 2016, S. 168).

Mit den bisherigen Ausführungen haben wir die Plausibilität der Position unterstrichen, dass Inklusion im Erziehungs- und Bildungswesen nicht auf die Schüler*innen reduziert werden sollte. Denn in dem gleichen Maße, wie sich eine Pädagogisierung der biografischen

Lebensführung abzeichnet, nimmt das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens vom bis in das letzte Jahrhundert dominanten Operationsmodus der *Vorbereitung* Abstand. Dieser war eindeutig auf die Figur der Schüler*innen und die Zentralität der Schule im Erziehungssystem zugeschnitten. Vorbereitung baute auf der Vorstellung einer sachlichen, personellen und zeitlichen Konzentration des Lernens in ganz bestimmten lebenszyklischen Phasen auf, nämlich in der Kindheit, der Jugend und dem frühen Erwachsenenleben. In jungen Jahren, so die Prämisse, müsse man von den einschlägigen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen in die Lage versetzt werden, für die Herausforderungen im späteren Leben präpariert zu sein. Die explosionsartige Vermehrung des Wissens in der Gesellschaft und die beschleunigte Erkenntnisproduktion überfordern den Modus der Vorbereitung zusehends, denn dieser vermag keineswegs mehr das Wissen für den Zeitraum eines Lebens bereitzustellen (Bell, 1975, S. 356). Heute sind wir Zeuge, wie der Modus der (biografischen) *Begleitung* immer mehr an die Stelle der Vorbereitung tritt (Nittel & Meyer, 2018). Damit ist nicht gesagt, dass der Operationsmodus der Vorbereitung gänzlich obsolet geworden sei; er ist eben nur nicht mehr der einzig wirksame. Der kontinuierliche Ausbau des Bildungsbereichs erstreckt sich nicht nur auf Schulen und Universitäten, sondern vielmehr auf das gesamte Spektrum pädagogisch gerahmter Hilfsangebote im Bereich der sozialen Arbeit (Thole, 2012), der Vermittlung von Kulturgütern (Braun & Fuchs, 2015), der Unterstützung beim Vollzug von Statuspassagen im höheren Alter (Prömper & Richter, 2015) einschließlich sozialpädagogischer Angebote für hochaltrige Menschen (Schweppe, 2015). Insofern stellt der Modus der Vorbereitung auf zukünftige Bewährungssituationen ein den tatsächlichen Anforderungsstrukturen der Gesellschaft nicht mehr zeitgemäßes Formprinzip dar. Doch es sind weniger das normativ überformte Programm des lebenslangen Lernens und die entsprechenden Appelle (von Felden, 2019) als vielmehr die längst existierende Angebotspalette, also die institutionelle Gelegenheitsstruktur, die Gesellschaftsmitglieder als pädagogisch Andere des Funktionssystems adressiert.

In zwei Extremsituationen findet eine Exklusion aus dem System statt, da hier – aus medizinischen und juristischen Gründen – die Option einer pädagogischen Adressierung zeitweilig aufgehoben ist. Eine solche Konstellation ist zu beobachten, wenn ein*e Bürger*in lebensbedrohlich und/oder chronisch erkrankt ist und in die Obhut des Gesundheitswesens übergeht. Der zweite Fall, in dem ein Statuswechsel vom potenziell Teilnehmenden zum Nicht-Teilnehmenden zu beobachten ist, kann bei Gesellschaftsmitgliedern registriert werden, die dem Zuständigkeitsbereich des Strafvollzugs übergeben werden. Doch selbst in diesen beiden Extremvarianten ist die Exklusion nicht dauerhaft, „da auch hier wieder Erziehungs- und/oder Bildungsangebote das Gesellschaftsmitglied immer wieder als potenzieller Teilnehmer zu adressieren pflegen: In Rehabilitationszentren flankieren Beratungsangebote das medizinische Programm oder in Justizvollzugsanstalten können Insassen auch im höheren Alter noch Ausbildungen absolvieren. Erfolgt letztlich der Ausgang aus dem Funktionskontext der Justiz oder des Gesundheitswesens, bedeutet dies nicht selten den Wiedereintritt in das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens und die Person kann dann wieder als potenzieller Teilnehmer adressiert werden“ (Nittel & Kilinc, 2019, S. 377-378).

Zusätzliche Bestätigung erfährt das hier skizzierte Strukturmuster der Übertragung von Inklusion als zentrales Merkmal des Gesellschaftssystems auf Erziehung und Bildung, wenn man sich das Verhältnis von gesellschaftlicher Selektionsfunktion und sozialer Inklusion/Exklusion vor Augen führt. Nahezu jede Variante der Exklusion (Nichtversetzung in der Schule) konfrontiert das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens mit

dem Zugzwang, an einer anderen Stelle im System eine alternative Inklusionsoption bereitzustellen (Nittel, 2017, S. 151-152). Das impliziert, dass eine Exklusion im Vollzug einer Bildungsbiografie gleichzeitig mit der potenziellen Inklusion in ein anderes Segment im sich formierenden pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens verknüpft wird. Das hier angedeutete Charakteristikum des Arbeitsbündnisses, dass der Ausschluss aus einem Segment mit einem neuem Inklusionsimpuls durch eine beigeordnete Organisation einhergeht, haben wir an einer anderen Stelle am Beispiel des Films „Systemsprenger“ (Meyer & Nittel 2020) illustriert. Diese Überlegungen legen es nahe, Selektion und Exklusion konsequent zu unterscheiden und systematisch den Umstand in Betracht zu ziehen, dass moderne Bildungssysteme ihre Selektionsfunktion im Modus der Inklusion realisieren. So ist der Vollzug von gesellschaftlicher Selektion im Sinne des Allokationsmechanismus etwa dann zu beobachten, wenn heranwachsende Gesellschaftsmitglieder zum Besuch von Kursen zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses verpflichtet werden. Gesellschaftliche Selektion vollzieht sich hier ebenso wie in Alphabetisierungskursen oder in anderen Angeboten für Menschen, die als „sozial benachteiligt“ etikettiert werden, im Modus der Beteiligung an Bildungsangeboten, obgleich die Programmatik der jeweiligen Institutionen genau das Gegenteil behauptet. Eine sorgfältige Analyse dieses Phänomens erklärt möglicherweise, warum demokratische Gesellschaften keinen massiveren Legitimationsproblemen ausgesetzt sind, wenn ihre Erziehungssysteme – wie seit geraumer Zeit zu beobachten – dem Gebot der Chancengerechtigkeit kaum Rechnung tragen.

Vom Standpunkt des erziehungswissenschaftlichen Beobachters aus erscheint es geboten, zwischen der Inklusion im Modus der faktischen Teilhabe und der Inklusion durch formale Adressierung zu unterscheiden. Diese Differenz vermag die These von der Vollinklusion auch ein Stück weit zu relativieren. Inklusion als Teilhabe bezeichnet die tatsächliche Partizipation durch körperliche Kopräsenz eines pädagogisch Anderen an einem Erziehungs- und/oder Bildungsangebot einer pädagogischen Organisation. Diese Variante entspricht dem in der Pädagogik weitgehend verbreiteten Verständnis von Integration, wiewohl hier das Maß an Bedürfnisbefriedigung über- und die Macht der Selektionsfunktion gewöhnlich unterschätzt wird. Durch die Teilnahme an dem jeweiligen Angebot ist der pädagogisch Andere von einer personenbezogenen Dienstleistung betroffen und auf der Ebene der Organisation in das System eingebunden. Bei Beendigung der Teilnahme erfolgt lediglich eine punktuelle Exklusion aus dem System. Denn der pädagogisch Andere ist zwar nicht mehr in der Einrichtung anwesend, aber dennoch, und zwar über spezifische Formen der Adressierung (im Mail- und Adressenverteiler) in das System eingebunden. Die Inklusion auf der formalen Ebene der Adressierung besteht demnach fort, weil der pädagogisch Andere als potenzieller Teilnehmer von Erziehungs- und/oder Bildungsangeboten weiterhin dauerhaft identifiziert werden kann.

4. Fazit und möglicher Erkenntnisgewinn

Welche zusätzlichen Erkenntnisse erhalten wir, wenn die hier fokussierten, außerordentlich diversen Adressaten*innengruppen pädagogischer Dienstleistungen einer einzigen sozialen Kategorie zugeordnet werden – obwohl fest damit gerechnet werden muss, dass das Spektrum an Gemeinsamkeiten kleiner ist als die Anzahl der Unterschiede? Ein Mehrwert besteht darin, dass eine der zentralen Prämissen des pädagogischen Inklusionskonzepts – nämlich die Unterstellung einer Gleichwertigkeit und Integrität aller zur Ziel- und Adressaten*innengruppe zählenden Personen – gleichsam in eine begriffliche Form gegossen wird. Der pädagogisch Andere verkörpert den Geist, die normative Botschaft der Inklusion durch den schlichten Umstand, dass eine minimale Egalität zwischen den pädagogischen Adressaten*innen- und Zielgruppen ja die Bedingung für die Möglichkeit einer solchen begrifflichen Subsumption darstellt. Bildungspolitische Programme, wissenschaftliche Intentionen, und pädagogische Verlautbarungen werden durch das Konzept des pädagogischen Anderen beständig an das utopische Potenzial der Kategorie erinnert: Denn in und mit ihr wird etwas sprachlich-kategorial antizipiert, was als Bringschuld von der Politik und der Bildungspraxis erst noch geleistet, erst noch realisiert werden muss. Hinzu kommt, dass die Kategorie alles andere als gleichmacherische Tendenzen verkörpert. Denn schließlich lassen sich schon allein aus formallogischen Gründen die spezifischen Merkmale und besonderen Eigenschaften der pädagogischen Adressaten*innen- und Zielgruppen am ehesten vor dem Hintergrund einer kontrastierenden Folie an Gemeinsamkeiten festmachen. Die Bestimmung der Oberkategorie des pädagogisch Anderen steigert, wie oben gezeigt, die theoretische Sensitivität in mehrerlei Hinsicht, sodass

- der aktive und keineswegs passive Beitrag der Adressaten*innen im Umgang mit pädagogischen Paradoxien besser identifizierbar ist;
- die Expansion des individuellen und das Zurückdrängen des kollektiven Fallbezugs in allen Bildungsbereichen sichtbar wird;
- klarer als bisher die Differenzen zu anderen Publikumsrollen (Kunden*innen, Patienten*innen) sowie zwischen Selektion und Exklusion bestimmt werden können.

Ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn besteht darin, dass die Kategorie des pädagogisch Anderen ein Reflex auf die faktischen Veränderungen im Erziehungs- und Bildungswesen darstellt: Während noch vor wenigen Jahren der Operationsmodus des Systems darin bestand, die Gesellschaftsmitglieder auf wechselnde Lebenslagen im zukünftigen Lebenslauf vorzubereiten, zeichnet sich seit einigen Jahren die Umstellung auf die Funktionsweise der biografischen Begleitung ab (Nittel & Meyer, 2018). Das Konzept der Begleitung bezieht sich sowohl auf den Mikrokosmos des situativen Alltagshandelns⁷ als auch auf die Makroformate jener Angebote, die eine biografische Begleitung der Gesellschaftsmitglieder durch pädagogische Dienstleistungen über eine lange Zeitspanne für die breite Masse der Bevölkerung bietet. Mit dem Operationsmodus der biografischen Begleitung beginnt die segmentspezifische Inklusion als isolierter Ereigniszusammenhang hinfällig zu werden und eine Verzeitlichung der Rolle der Adressaten*innen einzusetzen. Vor diesem Hintergrund benötigen wir zumindest als wissenschaftliche Beobachter*in ein sprachliches

⁷ Bei der aktuellen Betrachtung solcher alltagspraktischer Formen des Begleitens schließt sich der Kreis zur historisch verbürgten Urform der Pädagogik: Der Begriff Pädagoge leitet sich nämlich aus dem altgriechischen Wort ὁ παιδαγωγός (ho paidagogós) ab und bezeichnete ursprünglich den Sklaven, der den Schüler in das Gymnasium *begleitete* (aus: παῖς ‚Knabe‘, ‚Kind‘; ἄγειν, ἄγω ‚führen‘, ‚ich führe‘) im Sinne von Knabenführer, dann Aufseher, Erzieher der Knaben, Leiter, Lehrer (Vössing, 2017, S. 2129).

Instrumentarium, das die Präferenz einer lebensaltersübergreifenden Inklusion in Gestalt einer abstrakten Kategorie sprachlich abbildet. Genau dies leistet der Begriff des pädagogisch Anderen.

Mit dem Vorschlag, die Summe der Adressaten*innen im Erziehungs- und Bildungssystem in einer Kategorie zu bündeln, kompensieren wir die Leerstelle in Luhmanns Theorie, der auf die Bestimmung einer Komplementärrolle weitgehend verzichtet. Daneben korrigieren wir die Position von Stichweh, der die Schüler*innen in den Mittelpunkt rückt, obgleich das Erziehungssystem mehr als die Schule umfasst. Auch wenn die Leser*innen dieses Artikels das Gesellschaftsverständnis von Luhmann und Stichweh ebenso wie die Verfasser nicht teilen sollten, dürften sich die meisten Sozial- und Erziehungswissenschaftler*innen in einem Punkt doch einig sein: Ohne die Etablierung einer generalisierten Leistungsrolle (hier: die soziale Welt der pädagogisch Tätigen) und einer verallgemeinerten Komplementärrolle (hier: der pädagogisch Andere) dürfte die bei Talcott Parsons einsetzende theoretische Begründung eines eigenständigen Handlungs- und Funktionssystems – gleichgültig, ob es den Namen „Erziehungssystem“, „Bildungssystem“ oder „System des pädagogisch organisierten lebenslangen Lernens“ trägt – letztlich erfolglos bleiben.

Literatur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. The University of Chicago Press.
- Bell, D. (1975). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Campus.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2010). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (23. Aufl.). Fischer.
- Braun, T., & Fuchs, M. (2015). *Theorien der Kulturpädagogik*. Beltz.
- Cicourel, A.V. (1977). Die Aneignung der sozialen Struktur: Zu einer Entwicklungssoziologie von Sprache und Bedeutung. In U. Wenzel & M. Hartig (Hrsg.), *Sprache – Persönlichkeit – Sozialstruktur* (S. 120–155). Hoffmann und Campe.
- Dörr, M. (Hrsg.). (2019). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Beltz Juventa.
- Dreeben, R. (1980). *Was wir in der Schule lernen*. Suhrkamp.
- Durkheim, É. & Mauss, M. (1963). *Primitive Classification*. The University of Chicago Press.
- Fatke, R. & Mertens, H. (Hrsg.). (2007). *Bildung über die Lebenszeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gieseke, W., & Nittel, D. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Beltz.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Touchstone.
- Goffman, E. (1977). Der bestätigende Austausch. In M. Auwärter, E. Kirsch, & K. Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (2. Aufl., S. 35–72). Suhrkamp.
- Goffman, E. (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung* (5. Aufl.). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1977). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation (1968). In J. Habermas, *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze* (2. Aufl., S. 118–193). Suhrkamp.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2019). *Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. (Auch eine Geschichte der Philosophie, Bd. 2.). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H. H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Budrich.
- Hughes, E. C. (1993 [1971]). *The Sociological Eye. Selected Papers* (Second Edition). Transaction Publishers.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30–70). Suhrkamp.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In Ebd. (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen: Bd. 1. Pädagogische Kommunikation*. (S. 15–42). Budrich.

- Katzenbach, D. (2013). Inklusion – Begründungsfiguren, Organisationsformen, Antinomien. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K. E. Ackermann, M. Kil, & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bertelsmann.
- Kellermann, P. (2019). „Soziologie als Bildungswissenschaft – Thesen zum Verständnis von „Bildung“ aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In M. Kastner, J. Donlic, B. Hanfstingl, & E. Jaksche-Hoffman (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 98–111). Budrich.
- Kluge, M. (2019). „Ungeborene als Gegenstand der Kindheitsforschung?“ *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39(4), 352–366.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere?* Springer.
- Krappmann, L. (2021 [1969]). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Klett-Cotta.
- Lenzen, D., & Luhmann, N. (Hrsg.). (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1976). Einfache Sozialsysteme. In M. Auwärter, E. Kirsch, & K. Schröter (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion, Identität* (S. 3–35). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 11–29). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (D. Lenzen Hrsg.). Suhrkamp.
- Marrou, H.-I. (1957). *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Alber.
- Marshall, T.H. (1964). *Class, Citizenship, and Social Development*. Doubleday.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Suhrkamp.
- Mehan, H. (1978): Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, 48(1), 32–64.
- Meyer, N., & Nittel, D. (2020): Lernprozesse im Fall Benni – den „Systemsprenger“ – entdecken: Über das Verhältnis von biografiethoretischem Zugang und sozialpädagogischer Kasuistik. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 18(3), 267–288.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018): *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an*. <https://www.kita.nrw.de/kinder-bilden/bildungsgrundsätze/leitfaden-bildungsgrundsätze-fuer-kinder-von-0-bis-10>
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger: Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Professionalität in der Pädagogik* (57. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik), 40–59.
- Nittel, D. (2017): Ein System in statu nascendi. In R. Arnold & W. Neuser (Hrsg.), *Beobachtung des Wissens – das Wissen des Beobachters* (S. 119–166). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Nittel, D. (2022): Die Komplementärrolle im beruflichen Arbeitsbündnis: Der pädagogisch Andere. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 56–77). Beltz Juventa.

- Nittel, D., & Kilinc, M. (2019): (Status)Passagen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens: Zugänge – Übergänge – Ausgänge. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39(4), 367–382.
- Nittel, D., & Meyer, N. (2018): Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(5), 1063–1082.
- Nittel, D., Schütz, J., & Tippelt, R. (2014): *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Beltz Juventa.
- Nittel, D., & Tippelt, R. (2013): Arbeitsteilung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens – Zur Aktualität Émile Durkheims. *Hessische Blätter für Volksbildung* (2), 145–163.
- Nohl, A.-M. (2019): Zur Fundierung von Erziehung in der Sorge: Beobachtungen in verschiedenen Lebensaltern. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler, & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 116–128). Beltz Juventa.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Suhrkamp.
- Parsons, T. (1968): Die Schulklasse als soziales System. In: Ebd.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Europäische Verlagsanstalt.
- Parsons, T. (1985): *Das System moderner Gesellschaften*. Juventa.
- Parsons, T., & Platt, G.M. (1990): *Die amerikanische Universität*. Suhrkamp.
- Prömper, H., & Richter, R. (Hrsg.) (2015): *Werkbuch neue Altersbilder. Praxis und Theorie der Bildungsarbeit zwischen Beruf und Ruhestand*. Bertelsmann.
- Reckwitz, A. (2018): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–274). Suhrkamp.
- Schütze, F. (2013): Alltägliche Kategorisierungs-, Typisierungs- und Klassifikationstätigkeit der Ärzte als abgekürzte professionelle Erkenntnis- und Vermittlungszuwendung. In: H. Herzberg & A. Seltrecht (Hrsg.), *Der Soziale Körper. Interdisziplinäre Zugänge zur Leiblichkeit* (S. 227–290). Budrich.
- Schweppe, C. (Hrsg.) (2015): *Alter und soziale Arbeit. Theoretische Zusammenhänge, Aufgaben und Arbeitsfelder*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft. In: W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 41–69). Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2007): Inklusion und Exklusion in globalen Funktionssystemen – Das Beispiel Schule und des Erziehungssystems. In: J. Aderhold & O. Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion. Probleme bei der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme* (S. 113–120). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stichweh, R. (2016): *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. (2. Aufl.). transcript.
- Student, J.-C., Mühlum, A., & Student, U. (2004): *Soziale Arbeit in Hospiz und Palliative Care*. (2. Aufl.). Reinhardt.

- Thole, W. (2012): *Grundriss Sozialer Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von Felden, H. (2019). *Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vössing, K. (2017): Paidagogós/paedagogus. In: H. Heinen (Hrsg.) (2017), *Handwörterbuch der antiken Sklaverei*, (Bd. 2, S. 2129–2133). Steiner.
- Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 199–227). Suhrkamp.

Kontakt

Dieter Nittel, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

E-Mail: nittel@em.uni-frankfurt.de

Stefan Klusemann, FernUniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung (IfBM), Universitätsstraße 47, 58097 Hagen

E-Mail: stefan.klusemann@fernuni-hagen.de

Weitere Angaben zu den Autoren:

Dieter Nittel ist pensionierter Hochschullehrer der Goethe Universität, momentan assoziierter Professor der Fernuni-Hagen und Lehrbeauftragter der Johannes-Kepler-Universität Linz sowie der Otto von Guericke Universität Magdeburg.

Stefan Klusemann Stefan Klusemann ist Soziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrgebiet Empirische Bildungsforschung der FernUniversität in Hagen.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).