

Stefan Schuster

Verkehrte Welt

Von der Praxis der Exklusion behinderter Menschen
zum Grundriss einer Pädagogik der *Ent-fremdung*



Psychosozial-Verlag

Stefan Schuster
Verkehrte Welt

Die Reihe DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG

Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen †, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Stefan Schuster

Verkehrte Welt

**Von der Praxis der Exklusion
behinderter Menschen zum Grundriss
einer Pädagogik der *Ent-fremdung***

Psychosozial-Verlag

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Dr. phil.
an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen

Gutachter:

Prof. Dr. Armin Bernhard
Prof. Dr. Willehad Lanwer
Prof. Dr. Thomas Hoffmann

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Luria Gesellschaft e.V.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe

© 2024 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, Gießen

info@psychosozial-verlag.de

www.psychosozial-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form

(durch Fotografie, Mikrofilm oder andere Verfahren)

ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert

oder unter Verwendung elektronischer Systeme

verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Umschlagabbildung: © Victor zastol'skiy/AdobeStock

Umschlaggestaltung und Innenlayout nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar

ISBN 978-3-8379-3344-4 (Print)

ISBN 978-3-8379-6220-8 (E-Book-PDF)

Inhalt

Vorwort	11
Einleitung	13
1 Die gegenwärtige Exklusion von behinderten Menschen	33
2 Wissenschaftstheoretischer und methodischer Bezugsrahmen	51
2.1 Ideengeschichtlicher Abriss geschichtsmaterialistischen Denkens	59
2.1.1 Die Genese dialektischen Denkens bis zu Hegel	60
2.1.2 Die Genese materialistischen Denkens bis zu Feuerbach	65
2.1.3 Wissenschaftliche Revolution bei Marx	70
2.1.4 Verfallsgeschichte des geschichtsmaterialistischen Denkens	77
2.2 Das dialektische Moment im Geschichtsmaterialismus	83
2.2.1 Dialektisches Denken als Denken in strikten Antinomien	84
2.2.2 Dialektisches Denken als Denken im Strom der Zeit	90
2.2.3 Dialektisches Denken als Denken im (Gesamt-)Zusammenhang	92
2.2.4 Wesen, Erscheinung und Schein	96
2.3 Das materialistische Moment im Geschichtsmaterialismus	101
2.3.1 Die gesellschaftliche Praxis als das Übergreifende in der Geschichte	102

2.3.2	Die Dialektik von Basis und Überbau	107
2.3.3	Die Formierung sozialer Klassen in der Gesellschaftsgeschichte	112
2.4	Rückschlüsse für die Untersuchung der Exklusion behinderter Menschen	123
3	Geschichtliche Rekonstruktion der gegenwärtigen Exklusion	127
3.1	Die Morgenröte der kapitalistischen Produktionsära	138
3.1.1	Agrarrevolution, Zentralisierung und Improvement	143
3.1.2	Erste Antworten auf die moderne Soziale Frage	151
3.2	Das lange 19. Jahrhundert	158
3.2.1	Doppelte Revolution und der Triumphzug des Kapitalismus	162
3.2.2	Das Zeitalter der Asyle	181
3.3	Das Zeitalter der Extreme und das beginnende 21. Jahrhundert	207
3.3.1	Gipfel der zivilisierten Barbarei und Entfesselung der Märkte	210
3.3.2	Veranstaltung, Vorbeugung, Vernichtung – ein Teufelskreis?	224
3.4	Die Exklusion von behinderten Menschen in der Moderne	259
4	Die Begriffe Entfremdung, Verdinglichung und Fetisch	263
4.1	Der Entfremdungsbegriff	268
4.1.1	Die Marxsche Entfremdungskritik	272
4.1.2	Intension und Extension des Entfremdungsbegriffs	282
4.2	Der Verdinglichungsbegriff	289
4.2.1	Die Marxsche Verdinglichungskritik	293
4.2.2	Intension und Extension des Verdinglichungsbegriffs	298
4.3	Der Fetischbegriff	304
4.3.1	Die Marxsche Fetischkritik	310
4.3.2	Intension und Extension des Fetischbegriffs	320

4.4	Die Trias von Entfremdung, Verdinglichung und Fetisch	325
5	Die Entfremdung von behinderten Menschen in der Moderne	331
5.1	Die ökonomische Seite der Entfremdung	334
5.2	Die politische Seite der Entfremdung	350
5.3	Die ideologische Seite der Entfremdung	370
5.4	Zusammenfassung der zentralen Analyseergebnisse	391
6	Grundriss einer Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung	395
6.1	Die Dialektik der Ent(-)fremdung in der modernen Erziehungs- und Bildungsgeschichte	403
6.1.1	Das Moment der Entfremdung	409
6.1.2	Das Moment der <i>Ent</i> -fremdung	424
6.1.3	Die Dialektik der Ent(-)fremdung in der pädagogischen Praxis	432
6.2	Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung in entfremdeten Verhältnissen	437
6.2.1	Das Aktionsfeld einer Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung	440
6.2.2	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als Pädagogik aus der Defensive	444
6.2.3	Stoßrichtung einer Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung	447
6.2.4	Grenzen einer Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung	449
6.2.5	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als theoretischer Kompass praktischer Eingriffe	452
6.3	Das Profil einer Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung	457
6.3.1	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als ermöglichende Pädagogik	459
6.3.2	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als ermächtigende Pädagogik	466
6.3.3	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als parteiergreifende Pädagogik	476
6.3.4	Pädagogik der <i>Ent</i> -fremdung als widerständige Pädagogik	480

6.4	Konfliktfelder einer eingreifenden Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung	487
6.4.1	Gegeneinander vs. Miteinander	489
6.4.2	Monolog vs. Dialog	493
6.4.3	Konformität vs. Widerstand	498
6.4.4	Soziale Kälte vs. Solidarität	508
6.4.5	Verdinglichtes Denken vs. geschichtsmaterialistisches Denken	524
6.5	Zentrale Linien des Grundrisses einer Pädagogik der <i>Ent</i>-fremdung	533
	Schluss	537
	Literatur	541

Den Entfremdeten gewidmet.

Vorwort

»Die Erkenntnis und Formulierung des Wissens um Nichtwissen ist der eigentliche Motor der Forschungsprozesse, die den Zweck verfolgen, das noch Unbekannte in Wissen zu überführen.«

Willebad Lanwer (2017, S. 15)

Mit der Dissertation *Verkehrte Welt. Von der Praxis der Exklusion behinderter Menschen zum Grundriss einer Pädagogik der Entfremdung* knüpfe ich an meine 2015 verfasste und 2016 publizierte Master-Thesis mit dem Titel *Entfremdet, verdinglicht und be-hindert. Versuch einer Dechiffrierung segregierender Mechanismen aus sozialhistorischer Perspektive* an, die rückblickend als Vorarbeit aufgefasst werden kann. Die Gegenüberstellung der beiden Arbeiten dokumentiert meinen Erkenntnisweg auf diesem Gebiet, der über Höhen und Tiefen verlief und mitunter steinig gewesen ist. Zahlreiche zentrale Gedanken, die sich in der Master-Thesis finden, wurden aufgegriffen, präzisiert und weiterentwickelt. Andere hielten einer erneuten Prüfung nicht stand, erwiesen sich als unplausibel und mussten ausgehend von den zwischenzeitlich gewonnenen Erkenntnissen selbstkritisch verworfen werden. Auffällig ist die Ähnlichkeit im Grundaufbau der beiden Arbeiten in Bezug auf die Untersuchung der Exklusion behinderter Menschen, die in der weitgehenden Übernahme der Argumentationsstruktur und der bewährten Herangehensweise begründet liegt. Die offensichtlichen Gemeinsamkeiten dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Inhalte größtenteils neu erarbeitet und alle Kapitel neu verfasst wurden. Die Bewältigung der im Fazit der Master-Thesis gestellten Aufgabe, die darin bestand, das Geschichtsstudium zu vertiefen, die Begriffsarbeit zu intensivieren und die Analyse zu konkretisieren, machte dies erforderlich. Darüber hinaus wird mit der Entwicklung der Konzeption einer Pädagogik der *Entfremdung* im Grundriss die Master-Thesis in thematischer Hinsicht überschritten, die sich auf das *Begreifen* beschränkt und keine Antworten auf die handlungsorientierte Frage zu geben vermag, *wie* der Entfremdung in der Erziehungs- und Bildungspraxis entgegengewirkt werden kann.

Die Herausbildung des Motivs, das mich über Jahre tagein, tagaus zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik bewog, ist weder auf Natur noch Schicksal, sondern auf meine soziale Entwicklungssituation und die Konfrontation mit bestimmten gesellschaftlichen Widersprüchen zurückzuführen, die Unbehagen ausgelöst und mein Denken *in Bewegung gesetzt* haben. In diesem Zusammenhang möchte ich drei motivbildende Schlüsselerfahrungen hervorheben, weil sie den Praxisbezug der Forschungsarbeit unterstreichen und für meine selbstbestimmte Themenwahl ausschlaggebend waren:

- Erstens die *entfremdete Arbeit* in meiner Ausbildung zum Tischler, die zur kritischen Hinterfragung der eigenen Stellung im tauschwertzentrierten kapitalistischen Produktions- und Reproduktionsprozess führte und mein theoretisches Interesse am Entfremdungsbegriff weckte.
- Zweitens die Begegnung mit behinderten Menschen als Zivildienstleistender und als Heilerziehungspflegehelfer bzw. Heilerziehungspfleger in unterschiedlichen Sondereinrichtungen, die mich nach den mir damals noch weitgehend unbekannten gesellschaftlichen Hintergründen ihrer Ausgrenzung fragen ließ.
- Und schließlich drittens die Durchführung eines Schulprojektes in Irland im Rahmen meines Studiums der Integrativen Heilpädagogik/Inclusive Education, das sich gegen Entfremdungsprozesse richtete und mir den Bedarf an der Konzeption einer Pädagogik der *Ent-fremdung* aufzeigte, die ich als *Kompass* gebraucht hätte, auf die ich jedoch nicht zurückgreifen konnte.

Die Herausbildung des Motivs ist allerdings nur die eine Seite, die Möglichkeit zu bekommen, ihm tatsächlich nachzugehen, die andere. Letzteres setzt einen geeigneten sozialen Rahmen voraus, den ich mich glücklich schätzen kann, vorgefunden zu haben. Dieser bestand aus einer Vielzahl von Personen, die mich auf meinem (Um-)Weg fachlich wie privat begleitet, ermutigt und unterstützt haben. Meine Arbeit ist auch ihre Arbeit.

Einleitung

»Wer die Wahrheit übers unmittelbare Leben erfahren will, muß dessen entfremdeter Gestalt nachforschen, den objektiven Mächten, die die individuelle Existenz bis ins Verborgenste bestimmen.«

Theodor W. Adorno (2003, S. 13)¹

Die Formulierung *verkehrte Welt* begegnet uns nicht nur häufig im alltäglichen Sprachgebrauch, sondern auch als Titel von (Kinder-)Liedern, Büchern, Theaterstücken, Lithographien, Filmen, Fernsehserien und Sketchen. So gesehen ist der Titel dieser Forschungsarbeit keineswegs originell und reiht sich in eine ganze Reihe von Publikationen unterschiedlichster Couleur ein, die den bis in die Antike zurückreichenden Gedanken »[...] einer in ihrer Daseinsordnung auf den Kopf gestellten Welt [...]« (Lachmann, 2017, o. S.) aufgreifen. Allerdings verbirgt sich hinter dem gewöhnlich anmutenden Titel eine inhaltliche Besonderheit, die die Arbeit, die an der Schnittstelle von kritisch-materialistischer Pädagogik und kritisch-materialistischer Behindertenpädagogik verortet werden kann, in einem zentralen Punkt vom gängigen Gebrauch abhebt. Gemeinhin wird nämlich die Wirklichkeit im Hier und Jetzt (stillschweigend) als Bewertungsgrundlage vorausgesetzt und die verkehrte Welt als das andere des »Richtigen«, des »Wahren« oder des »Normalen« aufgefasst – was die Gefahr birgt, das jeweils Gegebene implizit zu affirmieren. Zumeist erscheint die verkehrte Welt als eine mehr oder weniger *fiktive Welt*, in der Erdbeeren auf Bäumen wachsen, Pferde auf ihren Reitern galoppieren und gelbe Füchse blaue Hasen jagen (vgl. Gürtzig, 2008; Pludra & Neumann, 1989). Dagegen wird in dieser Forschungsarbeit aufgezeigt, dass »[...] die verkehrte Welt die wirkliche ist« (Marx 1, S. 340)² –

1 Zitate, die aus älteren Schriften stammen, werden in der gesamten Arbeit wortwörtlich zitiert auch wenn die Schreibweise nicht den heutigen Rechtschreibregeln entspricht.

2 Die Zahl hinter dem Namen im Quellenverweis bezieht sich auf die Bandnummer der Studienausgabe der Marx-Engels-Werke (MEW), nach der in der gesamten Arbeit zitiert wird. Der Name gibt an, ob die Schrift, aus der das Zitat stammt, von Marx oder von En-

die sich bei näherem Hinsehen jedoch als nicht weniger skurril erweist als die fiktive.

Thema sind folglich die objektiven und ideellen Verkehungen in der gesellschaftlichen Praxis, die im Ergebnis dazu führen, dass der Mensch von seinen eigenen Machwerken beherrscht wird, die sich ihm gegenüber verselbständigen und ihm als *fremde Macht* gegenüber treten. Karl Marx fasste diesen Missstand, der ein freies und selbstbestimmtes Leben in der Gemeinschaft verhindert, mit dem aus der philosophischen Tradition übernommenen und geschichtsmaterialistisch gewendeten Terminus *Entfremdung*, der im Zentrum dieser Forschungsarbeit steht und erkenntnisleitend ist.

Die Bedeutung des Themas *Entfremdung* für die Pädagogik tritt schlagend hervor, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass sich die Erziehungs- und Bildungspraxis nicht auf einem fernen Exoplaneten befindet, wo Milch und Honig fließen. Vielmehr ist sie integraler Teil der verkehrten Welt und keineswegs *entfremdungsfrei*. Das heißt, Pädagogik ist *nolens volens* in den universellen Entfremdungszusammenhang verstrickt und nicht nur passiv von Verkehungen betroffen, sondern auch aktiv an ihnen beteiligt. Pointiert gesagt: Pädagogik kann am Zustand der Entfremdung nicht unschuldig sein (vgl. Schmied-Kowarzik, 2008, S. 141). Problematisch ist dies vor allem deshalb, weil sie damit ihren eigenen Kernauftrag konterkariert, der in der Anbahnung individueller und kollektiver Mündigkeit besteht (vgl. Bernhard, 2012, S. 243ff., 2021, S. 106).

Das Thema Entfremdung ist daher nicht nur, aber eben auch für die Pädagogik von allerhöchster Relevanz. Dennoch wurde der Entfremdungsbegriff – zumindest in seiner gesellschaftskritischen Variante im Anschluss an Marx – in der *traditionellen (Heil- und Sonder-)Pädagogik*³ weitgehend ignoriert. Das heißt freilich nicht, dass der Begriff *an sich* unbekannt ist. Er findet sich sowohl in Humboldts *Theorie der Bildung der Menschen* als auch im *Drei-Stufen-Modell der Bildung* von Derbolav – um nur zwei prominente Beispiele zu nennen (vgl. Derbolav, 1966, S. 132ff.; Humboldt,

gels oder von beiden gemeinsam verfasst wurde. Diese Zitierweise ermöglicht eine klare Zuordnung und verleitet nicht dazu, Marx und Engels als eine Person zu betrachten.

- 3 Das Adjektiv *traditionell* zur näheren Bezeichnung einer Wissenschaft, die Widersprüche nicht duldet, die sich unparteiisch wähnt und die von ihrer eigenen und der Verstrickung ihres Gegenstandes in den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang abstrahiert, wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Horkheimer (1992) verwendet, der zwischen *traditioneller* und *kritischer Theorie* unterschied (vgl. S. 205ff.). Siehe dazu auch: Bernhard, 2021, S. 17f.

2017, S. 8; Sesink, 2006, S. 82f.). Zu betonen ist jedoch, dass er in diesen Denkgebäuden nicht die konkret-historische Verkehrung von Subjekt und Objekt im Marxschen Sinne bezeichnet, sondern als *conditio sine qua non* von Bildung gefasst wird, die sich – so die Prämisse – erst im *notwendigen Durchgang* durch die *Entfremdung* realisiert. Im erwähnten Drei-Stufen-Modell der Bildung von Derbolav stellt sich der Prozess wie folgt dar:

»Auf der ersten Stufe seiner Entwicklung befindet sich der individuelle Geist [...] noch in fragloser Einheit mit der Welt, in die er durch Gewohnheit und Sitte selbstverständlich eingebunden ist. Wenn diese Einheit aufbricht und problematisch wird, hebt die zweite Stufe, die Stufe der Entfremdung an. Der subjektive Geist löst sich aus der Objektwelt und geht zu ihr auf Distanz. Geist und Welt werden einander fremd. Aber gerade diese Fremdheit bringt die Welt erst vor den durchdringenden Blick des Geistes. Sie ist die Bedingung der Bildung, die nun aus der Distanz die sachlich gewordene Welt zu betrachten, zu analysieren, transparent werden zu lassen und zu durchschauen vermag. Indem sie in ihrer Sachlichkeit durchschaut wird, wird die objektive Welt subjektiv angeeignet. Sie füllt den subjektiven Geist, versachlicht auch ihn. Und eben dadurch wird zugleich der subjektive Geist der sachlichen Welt zu eigen, an sie hingegeben« (Sesink, 1997, S. 8f.).

Dieser *hegelianische Gebrauch*, von dem in dieser Arbeit Abstand genommen wird, findet sich in modifizierter Form mitunter auch bei Vertretern der kritisch-materialistischen Pädagogik wie Heinz-Joachim Heydorn und Armin Bernhard. Ersterer hebt in didaktischer Hinsicht – unter direktem Bezug zu Hegel – die Bedeutung der *Provokation von Entfremdung* im Bildungsprozess hervor, die aus der unmittelbaren Verhaftung löse und die notwendige Distanz zu den Gegenständen herstelle (vgl. Heydorn, 2004, S. 239f.).⁴ »Bildung«, so heißt es an anderer Stelle, »schließt zeitweilige Entfremdung ein [...]« (Heydorn, 2004a, S. 274). Wohingegen letzterer

4 Heydorn (2004) bezeichnet diesen Vorgang – anknüpfend an Brechts *Kleinen Organon für das Theater* – als *Prinzip der Fremdheit* bzw. als *didaktisches Prinzip der Distanz* (vgl. S. 239ff.). Das Prinzip an sich, auf das in Unterkapitel 6.4.5 etwas näher eingegangen wird, ist auch für eine Pädagogik von hoher Relevanz, die sich gezielt gegen Entfremdungsprozesse richtet. Allerdings ist es nach Ansicht des Autors nicht sinnvoll, den Vorgang als Entfremdung zu bezeichnen. Zum Entfremdungsbegriff bei Heydorn siehe vertiefend: Bernhard, 2014a, S. 169ff.

– ebenfalls an Hegel anknüpfend – von ›pädagogisch begründeter notwendiger Entfremdung‹ (Bernhard, 2010, S. 22) spricht, »[...] die allen menschlichen Bildungsprozessen gemeinsam [...]« (ebd.) sei. Demnach wäre Entfremdung als *conditio humana* und überzeitliche Konstante zu begreifen. Vor diesem Hintergrund erschließt sich auch die Formulierung ›negative Entfremdung‹ (Eble, 2018, S. 84), die ausgehend vom Marx-schen Begriffsverständnis eine Tautologie darstellt, da für Marx Entfremdung etwas *wesentlich Negatives* ist. Die Anleihen bei Hegel und Humboldt dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Entfremdungsbegriff im Spektrum kritischer Pädagogik zumeist im Anschluss an Marx verwendet wird – so auch bei den genannten Autoren. Mithin verbergen sich bei Bernhard und Heydorn zwei verschiedene Entfremdungsbegriffe hinter demselben Wort und die Entfremdung nach Hegel erscheint als Voraussetzung für die Überwindung der Entfremdung nach Marx. Mit anderen Worten: Das pädagogische Mittel gegen die Entfremdung (Marx) ist die Entfremdung (Hegel) von der Entfremdung (Marx). Ein ähnlicher Gedanke findet sich bereits bei Schiller, der meinte, »[...] dass man sich, um von der entfremdeten Gegenwart loszukommen, dieser selbst entfremden muss« (Henning, 2015, S. 82). Obgleich Bernhard (2010) versucht, mithilfe der Differenzierung von notwendiger und ›supplementärer, also künstlich zugesetzter Entfremdung‹ (S. 22), für Klarheit zu sorgen, lädt der methodologisch fragwürdige Gebrauch, der die unterschiedlich gelagerten Entfremdungsbegriffe von Hegel und Marx miteinander verbindet bzw. vermengt, zu Missverständnissen geradezu ein.⁵ Im Vergleich dazu verwenden Hans-Jochen Gamm (1988, 2012, 2017) und Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (2008, 2018, 2019) – um zwei weitere wichtige Vertreter kritisch-materialistischer Pädagogik zu nennen – den Entfremdungsbegriff in enger Orientierung an Marx. Letztgenannter kritisiert sogar explizit hegelianisch inspirierte Deutungen (vgl. Schmied-Kowarzik, 2018, S. 90f.).

Gemein ist jedoch allen Vertreter*innen kritisch-materialistischer (Behinderten-)Pädagogik, dass sie sowohl das Problem der Entfremdung als auch die Bedeutung des Marxschen Entfremdungsbegriffs für eine eman-

5 Bemerkenswert ist, dass sich die Unterscheidung zwischen *notwendiger* und *supplementärer Entfremdung* in den Ausführungen von Bernhard (2021) zum Entfremdungsbegriff in *Die inneren Besatzungsmächte. Fragmente einer Theorie der Knechtschaft* nicht (mehr) findet (vgl. S. 109ff.).

zipatorische Erziehungs- und Bildungspraxis erkannt haben. Exemplarisch kann Armin Bernhard (2010) genannt werden, der betont, dass in »[...] der Marxschen Kategorie der Entfremdung [...] sämtliche Dimensionen keimhaft enthalten [sind], die die pädagogischen Grundprobleme einer neoliberalen Gesellschaft im Prozeß wirtschaftlicher Globalisierung bestimmbar und interpretierbar machen, ohne sie auf blanken Ökonomismus zu reduzieren« (S. 10). Oder Wolfgang Jantzen (2009), der »[...] unter den Bedingungen einer Gesellschaft, die die Entfremdung auf die Spitze treibt [...]« (S. 16), nach Wegen der »Aufhebung der Entfremdung« (S. 28) sucht und auf die Möglichkeit verweist, mit dem »[...] Entfremdungsbegriff bestimmte *Grundtatbestände der nicht gelingenden Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt in der Tätigkeit auf entfaltetem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau* zu analysieren [...]« (Jantzen, 2007, S. 263).

Die Aufnahme des Entfremdungsbegriffs in das Repertoire kritisch-materialistischer (Behinderten-)Pädagogik, seine häufige (mitunter inflationäre) Verwendung in Fachpublikationen sowie die hohe theoretische und praktische Bedeutung, die ihm beigemessen wird, dürfen allerdings nicht dazu verleiten, die gravierenden Probleme und Mängel der Rezeption auszublenken. Neben dem bereits angedeuteten *Begriffspluralismus*, der bei näherem Hinsehen eher einem Begriffswirrwarr gleicht, wiegt die oftmals vage und undifferenzierte Verwendungsweise besonders schwer. Nicht selten stellt sich bei der Lektüre die Frage, was mit Entfremdung überhaupt konkret gemeint sein soll. So wird (ungewollt) einem floskelhaften Gebrauch im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs Vorschub geleistet, der zur Aushöhlung und Verflachung des Begriffs führt bzw. schon geführt hat (vgl. Henning, 2015, S. 19ff.). Die fehlende Präzision dürfte nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen sein, dass es in der kritisch-materialistischen (Behinderten-)Pädagogik nur wenige Artikel und Abschnitte in Monographien gibt, die den Entfremdungsbegriff explizit zum Gegenstand machen und wenigstens um grobe Klärung seiner Intention und Extension aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive bemüht sind.⁶ So verdienstvoll diese Bemühungen im Einzelnen auch sein mögen, aus

6 Siehe: Bernhard, 2010, S. 10–32, 2021, S. 111–120; Eble, 2018; Gamm, 2012b; Jantzen, 2007, S. 260–270; Kupffer, 1974, S. 78–86; Rießland, 2003, S. 168–192; Schmied-Kowarzik, 2019, S. 82–86; Schwarz, 2013; Sesink, 1995, 1997; Suchodolski, 1972, S. 149–198; Werder, 1976, S. 43–60.

Sicht des Autors erweisen sie sich in der Gesamtschau als unzureichend, da sie auf die zentralen Streitthemen keine bzw. keine zufriedenstellenden Antworten geben (vgl. Ghisu, 1997, S. 470). In diesem Zusammenhang ist es durchaus bezeichnend, dass sich weder im *Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften* (Reichmann, 1984) noch in der zehnbändigen Reihe *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Beck et al., 2010–2014) ein (Stichwort-)Beitrag zum Thema Entfremdung findet. Ebenso vergeblich ist auch die Suche im *Wörterbuch Kritische Erziehung* (Rauch & Anzinger 1972) und im *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (Bernhard et al., 2018). Zuweilen drängt sich sogar der Eindruck auf, als fühle man sich nicht wirklich zuständig und überlasse die Begriffsarbeit lieber der Soziologie und der Philosophie. So schreibt beispielsweise Wolfgang Jantzen (2007) in seinem Hauptwerk *Allgemeine Behindertenpädagogik*, das über 700 Seiten umfasst: »Natürlich ist es gänzlich unmöglich, hier auf die Details der reichhaltigen marxistischen Diskussion über Entfremdung einzugehen [...]« (S. 265). Doch gerade auf die *Details* käme es an, um das Begriffswirrwarr zu entwirren und den Begriff zu schärfen.

Ein weiterer Grund für die oftmals vage und undifferenzierte Verwendungsweise ist darin zu sehen, dass das Verhältnis des Entfremdungsbegriffs zu seinen nahen Verwandten, dem Verdinglichungs- und dem Fetischbegriff, unterbelichtet bleibt. Wie im soziologischen bzw. sozialphilosophischen Diskurs auch (siehe u. a.: Henning, 2015; Honneth, 2015; Jaeggi, 2005; Rosa, 2014) richtet sich der Fokus zumeist auf einen, manchmal auch auf zwei der genannten Begriffe.⁷ Präsent ist vor allem der Entfremdungsbegriff, während sich der Verdinglichungsbegriff und der Fetischbegriff weit weniger Beliebtheit erfreuen.⁸ Letztere werden oft

7 Auf die soziologische bzw. sozialphilosophische Entfremdungsdiskussion wird in Kapitel 4 noch etwas näher eingegangen.

8 Exemplarisch kann das Buch *Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien* von Schmied-Kowarzik (2019) angeführt werden, in dem der Entfremdungsbegriff in unterschiedlichen Variationen 54 Mal, der Fetischbegriff 1 Mal und der Verdinglichungsbegriff gar nicht auftaucht. Dieser Umstand hängt möglicherweise damit zusammen, dass nach der kurzen Konjunktur einer *Politischen Ökonomie der Bildung*, die Sesink (1997) in seinem Artikel *Entfremdung und Wert. Zur Aktualität Politischer Ökonomie der Bildung* zwischen 1970 und 1975 datiert, die kritische Bildungstheorie in ihrem Begriffsgebrauch eher von der Marxschen Philosophie und der

nur beiläufig – ohne nähere Erläuterungen – erwähnt und stellenweise sogar synonym verwendet. Und das obwohl Ulrich Erckenbrecht (1976) in seinem Buch *Das Geheimnis des Fetischismus. Grundmotive der Marx-schen Erkenntniskritik* schon vor Jahrzehnten überzeugend nachgewiesen hat, dass die Begriffe zwar konvergent, jedoch nicht kongruent sind (vgl. S. 9ff.). Marx selbst setzte die Begriffe keineswegs gleich, wie noch aufzuzeigen sein wird. Dennoch blieb das Problem der Verhältnisbestimmung bislang weitgehend unter dem Radar der kritisch-materialistischen (Behinderten-)Pädagogik. In den meisten Arbeiten, die den Entfremdungsbegriff als solchen thematisieren, wird es nicht einmal benannt.⁹ Eine Ausnahme in dieser Hinsicht bildet Klaus Peter Schwarz (2013), der in seiner Dissertationsschrift *Die Vermarktwirtschaftlichung sozialer Hilfebedarfe. Entfremdungsprozesse als Wirkfaktoren in pädagogischen bzw. sozialen Einrichtungen* die Notwendigkeit hervorhebt, die Begriffe zusammenzudenken. »Der Begriff der Entfremdung im Marxschen Sinne«, so Schwarz (2013), ist »[...] in Verbindung mit den Begriffen der Verdinglichung und des Fetischismus auf seine Aktualität hin zu untersuchen und historisch-ökonomisch-rechtlich wie auch pädagogisch einzuordnen (ebd., S. 58). Obgleich Schwarz das Problem erkennt und offen benennt, gelingt es ihm im Rahmen seiner umfangreichen Studie nicht, die *feinen Unterschiede* zwischen den Begriffen stringent und nachvollziehbar herauszuarbeiten. Worin sich die Begriffe genau unterscheiden, bleibt letztlich unklar. Darüber hinaus wird auch bei ihm der Fetischbegriff nur beiläufig erwähnt. Dies verwundert, denn ein geschärfter Fetischbegriff hätte es ermöglicht, die *Vermarktwirtschaftlichung sozialer Hilfebedarfe* noch differenzierter in den Blick zu nehmen und zu analysieren. Unterm Strich bleibt Schwarz hinter seinem eigenen Anspruch zurück, eine »[...] Konkretisierung der vorhandenen pluralen Begriffsdefinitionen [...]« (S. 19) zu leisten. In gewisser Hinsicht stiftet er sogar zusätzlich Verwirrung, indem er Bezüge zum Isolationsbegriff von Wolfgang Jantzen herstellt,

Entfremdungstheorie im Frühwerk als von der Marxschen Kritik der politischen Ökonomie und der Fetischtheorie im Spätwerk beeinflusst wurde (vgl. S. 5). Um diese Annahme zu stützen, ließe sich Sesink selbst anführen, der in dem besagten Artikel den Fetischbegriff nicht nennt, obgleich auf die *Kritik der politischen Ökonomie* explizit eingegangen und das Verhältnis von Früh- und Spätwerk angesprochen wird.

9 Dies gilt im Übrigen auch für die kritische Soziale Arbeit bzw. kritische Sozialpädagogik. Selbst in Michael Mays (2022) Artikel *Entfremdung: Versuch einer Systematisierung der gegenwärtigen Debatte* wird es nicht angesprochen.

ohne das Verhältnis zum Entfremdungsbegriff näher zu beleuchten (vgl. S. 156f.).

Um den skizzierten Schwierigkeiten der Rezeption in der kritisch-materialistischen (Behinderten-)Pädagogik zu begegnen, wäre eine breite Entfremdungsdebatte wünschenswert, wie sie in der kritischen Sozialen Arbeit bzw. der kritischen Sozialpädagogik gegenwärtig geführt wird. Dort haben nicht nur Einzelbeiträge (siehe u. a.: Düker, 2019; Schaarschuch, 2019; Ziegler, 2021), sondern auch Schwerpunktausgaben von Fachzeitschriften die Diskussion belebt. Zu nennen ist das Themenheft *Alienation Theory and Research in Education and Social Work* der Zeitschrift *Social Work and Society. International Online Journal* (2019) sowie das Themenheft *Soziale Arbeit als (Ent-)Entfremdung?* der Zeitschrift *Widersprüche* (2022). Eine solche Debatte zeichnet sich in der kritisch-materialistischen (Behinderten-)Pädagogik aktuell allerdings (noch) nicht ab – trotz des Verdienstes von Einzelpersonen (vgl. Eble, 2018). Mit der vorliegenden Forschungsarbeit, die sich um Begriffsklärung bemüht, ist daher auch die Hoffnung verbunden, einen weiteren Impuls zu geben.

Schon Anfang der 1990er Jahre plädierte Hans-Jochen Gamm (2012) für die Hereinnahme des Entfremdungsbegriffs als ›konstituierende Größe‹ (S. 171) in den erziehungs- und bildungswissenschaftlichen *Gedankenkreis*, um die Entfremdung ›pädagogisch bearbeitbar‹ (ebd., S. 172) zu machen. Zwar sei der Begriff, so seine damalige Einschätzung, ›erstlich bemüht‹ (ebd.) worden, doch stehe er »[...] nunmehr zur Konzeptualisierung an« (ebd.). Über 30 Jahre später hat die Einschätzung von Gamm nichts an Aktualität eingebüßt. Dass der Entfremdungsbegriff auch zwischenzeitlich *erstlich bemüht* wurde, steht außer Frage. Die Forschungsarbeiten von Matthias Rießland (2003), Karl Peter Schwarz (2013) und Armin Bernhard (2021) aus drei Dekaden belegen dies eindrücklich. Auch wenn den Arbeiten unterschiedliche Fragestellungen und Forschungsdesigns zugrunde liegen, greifen alle drei auf den Entfremdungsbegriff als Analyseinstrument zurück. Rießland (2003) konzentriert sich in seiner Dissertationsschrift *Nacherziehung und Subjektbildung in »Besonderen Bildungsgängen«* vor allem auf Identitätsbildungsprozesse, die er mithilfe der ›Marxschen Kategorien Arbeit und Entfremdung‹ (S. 170) untersucht (vgl. S. 168ff.). Schwarz (2013) hingegen nutzt den Entfremdungsbegriff als »[...] zentrale Kategorie zur Analyse bzw. Charakterisierung der Ökonomisierung des sozialen Sektors [...]« (S. 21) und arbeitet die Wirkfaktoren von Entfremdungsprozessen am Beispiel der sogenannten Eingliede-

runghilfe detailliert heraus (vgl. S. 325ff.). Und Bernhard (2021) bringt die ›Zentralkategorie‹ (S. 111) in Anschlag, um ausgehend von der konstatierten ›Grunderfahrung der Entfremdung‹ (ebd., S. 110) in kapitalistischen Gesellschaften, der Frage nachzugehen, wie innere Knechtschaft im Rahmen von Sozialisationsprozessen formiert und aufrechterhalten wird (vgl. ebd., S. 109ff.).

Entscheidend für die vorliegende Forschungsarbeit ist jedoch nicht, dass der Entfremdungsbegriff *ernstlich bemüht* wurde. Entscheidend ist vielmehr, dass nach wie vor keine ausgearbeitete Konzeption vorliegt, die den Entfremdungsbegriff zum Dreh- und Angelpunkt macht und einen geeigneten Kompass für gezielte Interventionen gegen die Entfremdung in der Erziehungs- und Bildungspraxis zur Verfügung stellt. Zweifellos finden sich in den erwähnten Forschungsarbeiten einige wertvolle Hinweise, *wie* die Entfremdung pädagogisch bearbeitet werden kann. Nichtsdestotrotz kann in keinem Fall von einer Konzeption im besagten Sinne die Rede sein – die zu entwickeln auch gar nicht der Anspruch der Autoren war. Selbst in der Studie von Schwarz, die am ehesten in Richtung Konzeption weist, werden konkrete Eingriffsmöglichkeiten (vor allem im Fazit und Ausblick) lediglich angedeutet und treten hinter der Analyse deutlich zurück (vgl. S. 453ff.). Die handlungsorientierte Frage: *Was tun?* bleibt weitgehend unbeantwortet. Ob der 2011 verstorbene Hans-Jochen Gamm in seinen letzten Lebensjahren an einer Konzeption gearbeitet hat, kann nicht ganz ausgeschlossen werden. Jedenfalls findet sich weder in seinen veröffentlichten Schriften, in denen er immer wieder den Entfremdungsbegriff bemühte, noch im Hans-Jochen Gamm Archiv an der Universität Duisburg-Essen eine Konzeption.¹⁰

Obgleich also der Entfremdungsbegriff in der kritisch-materialistischen (Behinderten-)Pädagogik rege genutzt und in die Theoriebildung – ob implizit oder explizit – eingeflossen ist, stellt seine *Konzeptualisierung* nach wie vor ein Desiderat dar. Offenkundig hat die pädagogische Theorie ihre Denkkkräfte an ihm noch nicht abgearbeitet, sodass ihr in dieser Hinsicht keine andere Wahl bleibt, als die Praxis, die im entfremdeten Hier und Jetzt nach Handlungsorientierung sucht, auf die Zukunft zu vertrösten (vgl. Gamm, 2012, S. 172). Kurz gesagt: Das pädagogische Potenzial des Begriffs ist bei weitem noch nicht ausgeschöpft. An diesem Punkt setzt die Forschungsarbeit an.

10 Zum Hans-Jochen Gamm Archiv siehe: Abbing & Kunert, 2021.

Will Pädagogik ihrem Kernauftrag gerecht werden und einen Beitrag zu einer emanzipatorischen Menschwerdung leisten, muss sie ihre Handlungsspielräume nutzen und alles in ihrer Macht Stehende tun, um der Entfremdung entgegenzuwirken. Hierfür ist es unabdingbar, die verborgenen Entfremdungsmechanismen und -dynamiken in der gesellschaftlichen Praxis, die pädagogisches Handeln *hinter dem Rücken* maßgeblich bestimmen und das geschichtlich Gewordene als naturwüchsig Gegebenes erscheinen lassen, zu erkennen, zu erklären und zu verstehen. Obwohl die Erfüllung dieser Aufgabe für sich genommen schon schwer genug ist, darf sich eine Pädagogik, die sich als ›praktisch eingreifende *Handlungswissenschaft*‹ (Bernhard, 2012, S. 53) versteht, nicht damit bescheiden, die Entfremdung lediglich zu *interpretieren*. Darüber hinaus muss sie dem pädagogischen Handeln eine theoretische Orientierungsgrundlage geben und Möglichkeiten aufzeigen, die Praxis im Hinblick auf eine humanere Zukunft bewusst zu *verändern* – ohne in *Rezeptologie* abzugleiten.¹¹ Genau dies wird in der vorliegenden Forschungsarbeit, der ein dialektisches Theorie-Praxis-Verständnis zugrunde liegt, versucht.

Gemäß dem Anspruch, die verkehrte Welt nicht nur interpretieren, sondern über die *bloße Kritik* hinaus auch verändern zu wollen, führt der Weg, der in dieser Arbeit eingeschlagen wird, vom Erkennen zum Erklären und Verstehen bis hin zur Anbahnung eines pädagogischen Handelns, das sich dezidiert gegen die Entfremdung richtet.¹² Genauer gesagt führt der Weg *Von der Praxis der Exklusion behinderter Menschen zum Grundriss einer Pädagogik der Ent-fremdung*, wie es im Untertitel heißt. Den Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses bildet folglich ein ›epochaltypisches Schlüsselproblem‹ (Klafki, 1993), das zugleich das Grundproblem kritisch-materialistischer Behindertenpädagogik darstellt: *die gegenwärtige Exklusion von behinderten Menschen*¹³.

11 Mit den Begriffen *interpretieren* und *verändern* wird auf die elfte Feuerbachthese von Marx angespielt. Sie lautet: »Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kömmt drauf an, sie zu *verändern*« (Marx 3, S. 7).

12 Die besagten (Erkenntnis-)Schritte sind Lanwer (2006) entlehnt, der den ›Weg vom Erkennen zum Erklären zum Verstehen zum pädagogischen Handeln‹ (S. 11) in Bezug auf die Diagnostik in der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege beschreibt (vgl. ebd.).

13 Den Bezeichnungen *behinderte Menschen* und *Menschen mit Behinderung*, die in der gesamten Arbeit mangels geeigneter Alternativen Verwendung finden, liegt ein biopsychosoziales Verständnis des Phänomens Behinderung zugrunde, demgemäß Menschen nicht *an sich* behindert sind, sondern behindert werden (vgl. Jantzen, 2007, 2019;

Die gegenwärtige Exklusion von behinderten Menschen in Deutschland zu untersuchen mag in ›Zeiten der Heiligen Inklusion‹ (Jantzen, 2012) aus der Zeit gefallen erscheinen. Doch ist die Forderung nach Inklusion, die sich in der 2006 verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) artikuliert, bei weitem noch nicht eingelöst: weder in Deutschland noch in einem der anderen 184 Staaten, die die Konvention bislang ratifiziert haben (vgl. United Nations, 2022, o. S.). Im *Inklusions- taumel*, der allmählich der Ernüchterung weicht, wurde und wird allzu »[...] gern übersehen, dass die gesellschaftliche Tendenz in die gegenteilige Richtung hin zu einer tatsächlichen oder möglichen Ausgrenzung geht« (Sierck, 2013, S. 8). So betonte Valentin Aichele, der langjährige Leiter der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention am Deutschen Institut für Menschenrechte, in einem Interview zum Thema schulische Inklusion, das zehn Jahre nach der Verabschiedung der UN-BRK geführt wurde: »Im Bundesdurchschnitt haben wir heute mehr Exklusion [...], und diese Entwicklung ist klar konventionswidrig« (zit.n. News4Teachers, 2016, o. S.). Einige Jahre später sprach er mit Blick auf die Gesamtsituation von einem ›Trend zur Exklusion‹ (Aichele, 2019, S. 7); wohlgemerkt noch vor der Coronavirus-Pandemie und den ›einschneidenden Auswirkungen der Covid-19-Maßnahmen‹ (Monitoring-Stelle UN-BRK, 2021, S. 1) auf Menschen mit Behinderung, die diesen – soweit gegenwärtig absehbar – weiter verschärft haben.¹⁴ Angesichts der im aktuellen *Teilhabebericht der Bundesregierung* zusammengetragenen Daten muss sogar Hubertus Heil (2021), der amtierende Bundesminister für Arbeit und Soziales, einräumen: »[...] Vom Ziel einer inklusiven Gesellschaft und Arbeitswelt sind wir leider noch weit entfernt« (S. 9).

Schuster, 2015). Gegenüber euphemistischen Bezeichnungen wie *Menschen mit besonderen Bedürfnissen*, die personalisierend und damit verdinglichend wirken, bieten sie den Vorteil, dass behindernde (Macht- und Herrschafts-)Verhältnisse nicht unsichtbar gemacht werden.

- 14 Abgesehen von den unmittelbaren negativen Folgen der Coronavirus-Pandemie und der ergriffenen politischen Maßnahmen steht laut Zander (2021) zu befürchten, »[...] dass in Zukunft – unter Verweis auf Staatsausgaben während der Pandemie – öffentliche Sozial-, Gesundheits- und Teilhabeleistungen stark eingeschränkt werden« (S. 8). Zu den Auswirkungen der Coronavirus-Pandemie und der Corona-Maßnahmen auf Menschen mit Behinderung siehe: DGB, 2021; Grams, 2021; Habermann-Horstmeier, 2021; Monitoring-Stelle UN-BRK, 2021; Rödler, 2020; Trescher & Nothbaum, 2022; Zander, ebd.

Trotz der Omnipräsenz des Inklusionsbegriffs und des eklatanten Widerspruchs zwischen dem menschenrechtlichen Anspruch und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die weit hinter ihm zurückbleibt, wird in Deutschland überraschend wenig über Exklusion gesprochen (vgl. Kronauer, 2015, S. 147). Zu Recht moniert Jantzen (2019) eine »[...] generelle Vernachlässigung des Skandals der Exklusion« (S. 118). Die Frage: »Wer oder was grenzt aus?« (Kronauer, 2010, S. 55) wird nach wie vor nur selten gestellt, obwohl die Forderung nach Inklusion auf dem Boden einer hochgradig exkludierenden gesellschaftlichen Praxis entstand und ihre Einlösung die Überwindung eben jener voraussetzt (vgl. Lanwer, 2015, S. 172). Welchen Sinn hätte es auch, in einer inklusiven Gesellschaft Inklusion zu fordern? Die strukturelle Exklusion von behinderten Menschen ist gewissermaßen der Unheil anrichtende *Elefant im Raum*, der im öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs durch die »Abstraktion von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen« (Schuster, 2017, S. 152) und durch die »Inklusionsverständnisreduktion« (Schuster, 2015, S. 25) auf den Schulbereich, zum Verschwinden gebracht wird.¹⁵ Die Leidtragenden dieser folgenreichen Eskamotage sind primär die von Ausgrenzung Betroffenen und ihre Angehörigen, an deren prekärer Lebenssituation sich im Kern nichts ändert, sowie sekundär die Pädagog*innen¹⁶, denen die Bürde auferlegt wird, das Unmögliche zu ermöglichen und die gesellschaftspolitische Forderung nach Inklusion im Alleingang umzusetzen, ohne das tradierte (Erziehungs- und Bildungs-)System als solches zur Disposition zu stellen.

Auffällig ist zudem, dass Einrichtungen für behinderte Menschen, die die Monitoring-Stelle UN-BRK (2019) als »exkludierende Sonderwelten« (S. 12) bezeichnet, von ihren Trägern und der politischen Führung – offen oder unterschwellig – zu »inklusiven« erklärt werden. Beispielhaft hierfür steht die Bundesregierung (2018), die »[...] Werkstätten für behinderte Menschen als Einrichtungen zur Eingliederung behinderter Menschen in

15 Zur *Abstraktion von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen* und zur *Inklusionsverständnisreduktion* siehe auch: Bernhard, 2012b; Feuser, 2014; Jantzen, 2012; Winkler, 2018.

16 Das *Gendersternchen*, das in der gesamten Arbeit durchgängig Verwendung findet, soll eine möglichst geschlechtergerechte Schreibweise sicherstellen. An bestimmten Punkten – gerade bei der Darstellung und Analyse historischer Zusammenhänge – wird jedoch bewusst lediglich die männliche Form genutzt, um patriarchale Macht- und Herrschaftsverhältnisse sprachlich nicht unsichtbar zu machen und *Vielfalt* zu suggerieren, wo es eigentlich keine gab. So erscheint es dem Autor als verfehlt, bspw. von *Manches-terkapitalist*innen* im Zeitalter der Industrialisierung zu sprechen.

das Arbeitsleben und zur Teilhabe am Arbeitsleben betrachtet« (S. 24), sowie das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, das im Landesaktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK hervorhebt, dass die »[...] inklusive Schullandschaft [...] von unterschiedlichen inklusiven Angeboten in allen Schularten in Bayern bis hin zu den spezialisierten Förderschulen in allen Förderschwerpunkten« (StMAS, 2013, S. 22) reichen würde.¹⁷ Ideologische Schützenhilfe bei diesem Etikettenschwindel erhalten die Funktionär*innen der sog. Behindertenhilfe, die unter dem Deckmantel der Inklusion exkludierende Strukturen zementieren, von namhaften Fachvertreter*innen der traditionellen heil- und sonderpädagogischen Profession wie zum Beispiel Otto Speck (2016), der meint, den »[...] Besuch von Förderschulen als eine Menschenrechtsverletzung anzusehen, wäre eine Verletzung von Menschenrechten« (S. 191), oder Ulrich Heimlich (2011), für den Inklusion im Bildungssektor bereits dann erreicht ist, wenn 20 Prozent der Schüler*innen mit sog. sonderpädagogischem Förderbedarf eine Sonderschule und 80 Prozent eine allgemeine Schule besuchen (vgl. S. 44).¹⁸ Ihrer Auffassung nach sind Sonderschulen kein Ort der Exklusion, sondern geradezu eine *conditio sine qua non* inklusiver Bildung und Garant der Gewährleistung der Menschenrechte.¹⁹ Dementsprechend sei es im öffentlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs auch geboten, Abstand zu nehmen von »anstößigen Kategorien« wie *Aussortieren*, *Aussondern* und *Selektieren*, mit denen das »[...] Förderschulsystem als ein *ausgrenzendes System* diskriminiert [...]« (Speck, ebd., S. 187) werde (vgl. Ahrbeck, 2016, S. 129ff.; Speck, 2019, S. 48f.). Letztlich zeugt die Argumentationsweise der traditionellen Heil- und Sonderpäda-

17 Dass sich diese Sichtweise zwischenzeitlich nicht verändert hat, zeigt die Arbeitsfassung für die Fortschreibung des bayerischen Aktionsplans vom Mai 2019, in der erneut bekräftigt wird: »Zur Inklusion in Bayern gehört auch die Förderschule mit ihrem spezifischen schulischen Angebot [...]« (StMAS, 2019, S. 39). Ein weiteres Beispiel liefert der aktuelle Koalitionsvertrag von CDU u. GRÜNEN (2022) in Nordrhein-Westfalen, in dem von einem inklusiven Schulangebot die Rede ist, das sowohl die allgemeinbildenden Schulen als auch die Förderschulen umfasse (vgl. S. 57).

18 Um die Annahme zu stützen, Sonderschulen seien Teil eines inklusiven Bildungssystems, hat Speck (2016) sogar eigens einen Fachbegriff entwickelt: den des *dual-inklusive Schulsystems* (vgl. S. 186ff., 2019, S. 112ff.). Zur Frage, wie die traditionelle Heil- und Sonderpädagogik unter Rückgriff auf den Inklusionsbegriff ausgrenzende Strukturen legitimiert, siehe vertiefend: Hänsel, 2021.

19 Laut Speck (2019) leisten die Sonderschulen einen wichtigen Beitrag zur Inklusion und deren Besuch habe als »[...] Sicherung eines Menschenrechtes zu gelten [...]« (S. 134).

gogik, die einer ›Apologetik des Bestehenden‹ (Czarnetzki, 2017) gleicht, davon, dass die Forderung nach Inklusion kurzerhand in das bestehende Aussonderungssystem integriert wurde und wird (vgl. Sierck, 2013, S. 41).

Mit der Fokussierung auf Inklusion und der weitgehenden Ausblendung der existierenden Exklusion verschwindet zugleich die jahrhundertlange Ausgrenzungsgeschichte von behinderten Menschen, die bis in die Gegenwart hinein tagein, tagaus fortgeschrieben wird. So überrascht es nicht, wenn Feuser (2012) einen »[...] rasant [...] in unserem Fach um sich greifenden Geschichtsverlust« (S. 5) beklagt und Jantzen (2015) dem Inklusionsdiskurs ›Geschichtslosigkeit‹ (S. 4) attestiert.²⁰ Darüber hinaus wird die Geschichte der Exklusion aber auch umgedeutet und als Geschichte der ›schrittweisen Höherentwicklung‹ (Hänsel, 2021, S. 121) erzählt, die »von der Exklusion zur Inklusion« führt. Offenkundig schreibt der Inklusionsdiskurs seine eigene Version vom ›Ende der Geschichte‹ (Fukuyama, 1992), das – so der Eindruck – entweder schon erreicht oder zumindest in greifbarer Nähe ist. Diese Form der (Erfolgs-)Geschichtsschreibung, die »[...] am Vergangenen sich labt, damit am Gegenwärtigen nichts sich ändere« (Adorno, 2020, S. 312), gleicht einem Spiel mit dem Feuer, weil sie die nationalsozialistische Barbarei, die in neuem Gewand stets wiederkehren kann, als bloße ›Abirrung vom Lauf der Geschichte‹ (Adorno, 2019, S. 89) erscheinen lässt und dazu verleitet, sich in trügerischer Sicherheit zu wiegen. Eine kritisch-materialistische (Behinderten-)Pädagogik, die die von Adorno (2019) ausgesprochene allererste Forderung an Erziehung, dass Auschwitz bzw. Hadamar²¹ nicht noch einmal sei, ernst nimmt, darf jedoch nicht naiv auf den »Fortschritt« vertrauen und über den geschichtlichen Diskontinuitäten die Kontinuitäten vergessen (vgl. S. 88 u. S. 104). Vielmehr muss sie sich der Gefahr, die von den unter der Oberfläche waltenden Ausgrenzungsmechanismen und -dynamiken ausgeht, bewusst sein und ihren Beitrag zur Entmystifizierung von Geschichtsmythen leisten.

Es scheint paradox, doch die Debatte um Inklusion verschleiert gerade

20 Zur Geschichtslosigkeit im Inklusionsdiskurs siehe auch: Schuster, 2017, S. 153f.; Störmer, 2021, S. 34ff.

21 In der zur Tötungsanstalt umgebauten Landesheil- und Pflegeanstalt Hadamar in Mittelhessen wurden allein im Rahmen der »Aktion-T4«, auf die noch näher einzugehen sein wird, über 10 000 Menschen, die in den Augen der Nationalsozialisten »lebensunwert« waren, mit Kohlenmonoxidgas ermordet (vgl. Trus, 2019, S. 140). »[...] Mit Hadamar«, so hebt Wunder (2017) hervor, »ist etwas in die Welt gekommen, was immer präsent ist, als historische Realität und als Möglichkeit« (S. 110).

das, was sichtbar zu machen und zu überwinden wäre: die geschichtlich gewordene strukturelle Exklusion von behinderten Menschen. Insofern hat der Satz, den Jantzen (1993) in Anlehnung an Max Horkheimer vor über dreißig Jahren formulierte: »[...] Wer von Integration redet, darf vom Ausschluß nicht schweigen« (S. 67), an Aktualität nichts eingebüßt.²² Mithin sollten wir uns, »[...] statt von Inklusion zu reden, lieber [...] durchgängig an der Vermeidung von Exklusion orientieren [...]« (Jantzen, 2017, S. 295). Tun wir dies, stellt sich unmittelbar die Frage nach den Ursachen der nunmehr erklärungsbedürftigen Exklusion. Um Antworten auf sie zu finden, müssen wir »[...] beginnen, Inklusion systematisch vom Standpunkt der Überflüssigen, der Ausgegrenzten, der Verdammten aus zu denken, vom Ort der Exklusion her« (Jantzen, 2018, S. 163). Hierfür bedarf es einer Forschung, die darauf zielt, den *Modus Operandi* der Ausgrenzung in der gesellschaftlichen Praxis aufzudecken. Bleibt dieser im Verborgenen, dann entzieht sich die Exklusion dem pädagogischen und politischen Zugriff und kann folglich auch nicht überwunden werden. »Deshalb muss, wer Inklusion möchte, sich zuvor mit Exklusion auseinandersetzen« (Kronauer, 2017, o.S.). Wer dennoch versucht, den zweiten Schritt vor den ersten zu setzen, wie im Inklusionsdiskurs üblich, verliert die Bodenhaftung und stolpert zwangsläufig über die eigenen Füße.

Dementsprechend ist es auch nicht die »Inklusion« als ›theoretische Emanzipation‹ (Marx 1, S. 385), die den Ausgangspunkt der Arbeit bildet, sondern die ›soziale Tatsache Exklusion‹ (Lanwer, 2015, S. 163) und die sich stellende Forschungsfrage, *welche gesellschaftlichen Prozesse zur Exklusion behinderter Menschen führen*. Das Phänomen der Exklusion zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu machen, ist der Sache nach freilich nichts Neues. So finden sich in den nationalen und internationalen Theoriebeständen, die in den vergangenen Jahrzehnten enorm angewachsen sind, zahlreiche Arbeiten, die die Exklusion im Allgemeinen und die Exklusion von behinderten Menschen im Besonderen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten.²³ Neu ist jedoch – soweit es der Autor

22 So verwundert es auch nicht, dass er jüngst von Kronauer (2015) – ohne Bezug zu Jantzen zu nehmen – reaktualisiert wurde: »Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen« (S. 147).

23 Exemplarisch können Anhorn, 2008; Bonet, 2013; Bude & Willis, 2008; Castel, 2009; DeWall, 2013; Dörner, 1984, 1996; Feuser, 1995; Jantzen, 1982, 2019; Kronauer, 2010, 2010a; Lanwer, 2015; Scanlon & Adlam, 2022; Soldatic et al., 2014, Steffens, 2020; Vidal, 2018 angeführt werden.

überblickt –, dass die Exklusion von behinderten Menschen zum Gegenstand einer *kritischen Entfremdungsforschung auf geschichtsmaterialistischer Grundlage* wird. Diese originelle Anlage ermöglicht es, eine Perspektive einzunehmen, die den >gegenwärtigen Auffassungs- und Erkenntnishorizont< (Lanwer, 2017, S. 15) erweitert und bislang verborgene Seiten des Forschungsgegenstandes freilegt.²⁴ Im Kern zeichnet sie sich durch drei ineinander verschränkte Momente aus:

- (1) Die Forschungsanlage ist *kritisch*, weil die irrationalen Verkehungen in der gesellschaftlichen Praxis rücksichtslos beurteilt und beanstandet werden.²⁵ *Rücksichtslos* meint hier in Anlehnung an Marx (1), dass sich die Kritik »[...] nicht vor ihren Resultaten fürchtet und ebenso wenig vor dem Konflikte mit den vorhandenen Mächten« (S. 344). Ziel der Kritik ist es, die *versteinerten Verhältnisse zum Tanzen zu bringen* und das Gegebene als Gewordenes und damit als grundsätzlich Veränderbares aufscheinen zu lassen (vgl. ebd., S. 381). Dabei kommt auch der Kritik an Ideologien, die eben jene Verhältnisse verewigen, eine besondere Bedeutung zu – gerade in einer Gesellschaft, die ihren ideologischen Charakter leugnet und sich als postideologisch wähnt (vgl. Bernhard, 2015, S. 82). Der systematische und wissenschaftlich fundierte *Einspruch* gegen das >schlecht Vorhandene< (Bloch, 1985, *passim*) wird in ethisch-normativer Hinsicht von zwei kategorischen Imperativen geleitet, an denen sich eine kritische Entfremdungsforschung auf geschichtsmaterialistischer Grundlage orientiert. Zum einen vom Marxschen Imperativ, »[...] *alle Verhältnisse umzuwerfen*, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist [...]« (Marx ebd., S. 385). Und zum anderen vom Dörnerschen Imperativ, der dazu auffordert, mit dem Einsatz aller zur Verfügung stehenden Ressourcen beim jeweils *Letzten* zu beginnen, bei dem es sich am wenigsten lohnt (vgl. Dörner, 2004, 2015, S. 74). Im Sinne dieser beiden Imperative untersucht die Forschungsarbeit den Erkenntnisgegenstand nicht von einem vermeintlich objektiv-neutralen Beobachter*innenstandpunkt, sondern

24 An dieser Stelle soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Forschungsanlage vor allem von Ongaro Basaglia (1985) inspiriert wurde, die in ihrem Buch *Gesundheit, Krankheit. Das Elend der Medizin* das Verhältnis von *Ausschluss und Integration* in der Geschichte rekonstruiert. Eine kurze Zusammenfassung ihrer Analyse findet sich bei Jantzen, 2004, S. 94ff.

25 Zum Kritikbegriff siehe vertiefend: Bernhard, 2012, S. 47ff., 2021, S. 17ff.

- bezieht Position auf der Seite der Exkludierten und kritisiert die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse *von unten*. »Parteinahme und Solidarität mit jenen, zu denen und mit denen wir forschen, schmälert die Wissenschaftlichkeit der Forschung nicht« (Feuser, 2011, S. 3).
- (2) Die Forschungsanlage ist *geschichtsmaterialistisch*, weil die Gesellschaftskritik von den »wirklichen Voraussetzungen« (Marx & Engels 3, S. 27) und den »wirklich tätigen Menschen« (ebd., S. 26) ausgeht, die ihre eigene *Geschichte machen* und die sozialen Verhältnisse, in denen und unter denen sie leben, selbst hervorbringen – wenn auch nicht aus freien Stücken (vgl. Marx 8, S. 115). Dem *Materiellen* gegenüber dem *Ideellen* den Vorrang einzuräumen und die Praxis als das »Übergreifende in der Menschheitsgeschichte« (Schmied-Kowarzik, 2018) zu verstehen, bedeutet natürlich nicht, die Dialektik von gesellschaftlichem Sein und Bewusstsein ökonomistisch auszuhebeln und das Ideelle zum bloßen Anhängsel des Materiellen zu degradieren. Dem Anspruch folgend, »[...] jede gewordene Form im Flusse der Bewegung, also auch nach ihrer vergänglichen Seite« (Marx 23, S. 28.) hin, zu analysieren, wendet sich eine kritische Entfremdungsforschung auf geschichtsmaterialistischer Grundlage entschieden gegen den »Ahistorizismus des Zeitgeistes« (Feuser, 2018, S. 83) und gegen die »intellektuelle Verdrängung der historischen Perspektive« (Lanwer, 2017, S. 23), die in der traditionellen (Heil- und Sonder-)Pädagogik besonders ausgeprägt zu sein scheint. Anstatt also die Geschichte auf das Hier und Jetzt einzuengen, wird sie als »Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft« (Hobsbawm, 2001, S. 40) begriffen. Den Erkenntnisprozess geschichtsmaterialistisch zu verankern, bedeutet darüber hinaus, die *organisierte Zusammenhanglosigkeit* der hochgradig spezialisierten Fachwissenschaften, die die Augen vor dem großen Ganzen verschließen und das Einzelne nicht mit dem Allgemeinen zu vermitteln vermögen, hinter sich zu lassen und einen interdisziplinären Zugang zu wählen, der allein der Komplexität des konkret-historischen Erkenntnisgegenstandes gerecht werden kann. Nicht zuletzt wird mit dem geschichtsmaterialistischen Ansatz auch versucht, einen bescheidenen Beitrag zur Überwindung der weitgehenden *Dialektik-Abstinenz* und zur Einleitung eines längst überfälligen »*materialistic turn*« (Zelik, 2018)²⁶ in den Wissenschaften zu leisten.

26 Um sich vom *New Materialism* abzugrenzen und Missverständnissen vorzubeugen, wäre es sinnvoller, hier von *historical-materialistic turn* zu sprechen.

- (3) Und schließlich ist die Forschungsanlage *entfremdungstheoretisch*, weil bei der geschichtsmaterialistisch fundierten Kritik der Entfremdungsbegriff als zentrales Erkenntnismittel zur Erklärung der zu untersuchenden Phänomene zum Einsatz kommt; genauer gesagt als Oberbegriff einer *Begriffstrias*, die den Verdinglichungs- und Fetischbegriff mit umfasst. Darin besteht eine Besonderheit, denn im wissenschaftlichen Diskurs werden die Begriffe – wie bereits erwähnt – nur unzureichend differenziert. Demgegenüber macht eine kritische Entfremdungsforschung auf geschichtsmaterialistischer Grundlage die allzu oft übersehenen feinen Unterschiede zwischen den Begriffen, die zwar wesensverwandt, jedoch keineswegs identisch sind, für den Erkenntnisprozess fruchtbar. Mit den Begriffen als Trias zu operieren, bietet den großen Vorteil, sie ins Verhältnis zueinander setzen zu können, was ihre Erklärkraft, die sie nur in Kombination voll entfalten, enorm erhöht. Die Begriffe selbst werden – ohne ihren Bedeutungskern zu entstellen – *mit Marx über Marx hinaus* verwendet, der bei seiner Analyse der verkehrten Welt auf alle drei zurückgriff. Im Hinblick auf den wissenschaftlichen Diskurs soll die entfremdungstheoretische Herangehensweise die Relevanz der Begriffe für die kritisch-materialistische (Behinderten-)Pädagogik unter Beweis stellen, zur Arbeit mit ihnen ermutigen und für etwas Klarheit sorgen.

Gemäß der dargestellten Momente einer kritischen Entfremdungsforschung auf geschichtsmaterialistischer Grundlage wird zur Beantwortung der Ausgangsfrage die Leithypothese aufgestellt, *dass die strukturelle Exklusion von behinderten Menschen in der Moderne das Ergebnis von Entfremdungs-, Verdinglichungs- und Fetischisierungsprozessen ist*. Dieser Leithypothese kommt in der Forschungsarbeit eine Schlüsselfunktion zu, da sie als Türöffner fungiert, um den Weg vom Erkennen, Erklären und Verstehen zum pädagogischen Handeln zu bahnen. So steht am Ende der Analyse, die den geschichtlich gewordenen *Modus Operandi* hinter der gegenwärtigen Exklusion freilegt, die Erkenntnis, dass von der Totalität der Entfremdung ausnahmslos alle Menschen betroffen sind – wenn auch auf völlig unterschiedliche Art und Weise – und die Überwindung der strukturellen Exklusion die Aufhebung der Entfremdung voraussetzt. Damit ist die zweite Forschungsfrage aufgeworfen, die sich aus der ersten ergibt und den Übergang vom Begreifen zum pädagogischen Eingreifen markiert. Sie lautet: *Wie trägt die Pädagogik zur Entfremdung bei und was kann sie tun*,

um dieser in der Erziehungs- und Bildungspraxis entgegenzuwirken? Die Konzeption einer *Pädagogik der Ent-fremdung* im Grundriss, die sich gezielt gegen Entfremdungs-, Verdinglichungs- und Fetischisierungsprozesse richtet, soll erste Antworten auf die Frage geben. Für die Erziehungs- und Bildungspraxis ist die Erarbeitung einer solchen allgemeinpädagogischen Konzeption, die bislang ein Desiderat darstellt, gleich in zweifacher Hinsicht von allergrößter Bedeutung. Zum einen kann sie die Pädagog*innen über die Verstrickungen ihres Handelns in den universellen Entfremdungszusammenhang aufklären und zum anderen kann sie ihnen einen geeigneten Kompass zur Verfügung stellen, um die Entfremdung *vor Ort* bearbeitbar zu machen. Sicherlich wäre es angesichts des Umfangs der Aufgabe vermessen, eine fertige Konzeption ausarbeiten und vorlegen zu wollen. Die Forschungsarbeit muss sich daher mit dem Grundriss einer Pädagogik der *Ent-fremdung* zufriedengeben, der jedoch einen ersten wichtigen Schritt in Richtung der von Gamm geforderten *Konzeptualisierung* bildet.

Ebenso wie die Untersuchung der gesellschaftlichen Exklusion von behinderten Menschen erfolgt auch die Entwicklung der Konzeption einer Pädagogik der *Ent-fremdung* im Grundriss vom Standpunkt einer kritischen Entfremdungsforschung auf geschichtsmaterialistischer Grundlage, die es ermöglicht, Antworten auf beide Forschungsfragen zu geben. Der Entfremdungsbegriff, der Gesellschaftsanalyse und Pädagogik miteinander zu verbinden vermag, erweist sich dabei als Scharnier.

Der Weg von der Praxis der Exklusion behinderter Menschen zum Grundriss einer Pädagogik der *Ent-fremdung* spiegelt sich in der Gliederung und der Abfolge der einzelnen Kapitel wider, die aufeinander aufbauen und als *Teilstrecken* zu verstehen sind. Daher empfiehlt es sich – auch wenn dies der Leser*innenschaft sicher einiges abverlangt – die Arbeit von vorne bis hinten zu lesen und den Erkenntnisweg entlang des *roten Fadens* über die gesamte Distanz mitzugehen. Denn nur so wird der Grundgedanke, der die einzelnen Kapitel miteinander verbindet, nachvollziehbar. Im ersten Kapitel, dem Problemaufriss, stellt sich zunächst die Aufgabe, den Forschungsgegenstand genauer zu erfassen, indem die im Inklusionsdiskurs unterbelichtete und ausgeblendete Exklusion von behinderten Menschen in Deutschland konkret-historisch sichtbar gemacht und mit den Forderungen, die sich aus der UN-BRK ergeben, kontrastiert wird. Im Anschluss gilt es im zweiten Kapitel, die geschichtsmaterialistische Grundlage der Untersuchung mit einem wissenschaftstheoretischen und methodischen Bezugsrahmen zu legen, der es gestattet, den zuvor erfassten

Forschungsgegenstand ›im Weg des Denkens‹ (Marx 42, S. 35) zu rekonstruieren und die Mechanismen und Dynamiken *hinter* der gegenwärtigen Exklusion behinderter Menschen zu analysieren. Der wissenschaftstheoretische und methodische Bezugsrahmen drängt im dritten Kapitel dazu, die gesellschaftlichen Prozesse, die zur gegenwärtigen Exklusion geführt haben, in Form eines geschichtlichen Abrisses *beschreibend* nachzuvollziehen. Um die aufgedeckten gesellschaftsgeschichtlichen Prozesse *erklären* zu können, werden im vierten Kapitel die Begriffe Entfremdung, Verdinglichung und Fetisch als ›Denk- und Erkenntniswerkzeuge‹ (Lanwer, 2013, S. 3) eingeführt. Diese erlauben es im fünften Kapitel, die moderne Ausgrenzungsgeschichte als Entfremdungsgeschichte zu deuten. Schließlich werden im sechsten Kapitel mit dem Grundriss einer Pädagogik der *Ent*-fremdung emanzipatorische Eingriffe in der Erziehungs- und Bildungspraxis angebahnt. Am Ende der Arbeit wird ein kurzes Fazit gezogen und ein Ausblick auf die künftigen Forschungsaufgaben gegeben.

1 Die gegenwärtige Exklusion von behinderten Menschen

»Anstatt sich erst mit Hilfe ideologischer Begriffe ein ver-söhnliches Bild der sozialen Wirklichkeit zurechtzustili-sieren und sich dann mit den Verhältnissen, wie sie sind, getröstet abzufinden, muß Wissenschaft die Härte dessen, was ist, zum Bewußtsein erheben.«

Theodor W. Adorno (2015a, S. 481)

In diesem Kapitel stellt sich die Aufgabe, die gegenwärtige Exklusion von behinderten Menschen – den *Elefant im Raum* – sichtbar zu machen und damit den Erkenntnisgegenstand der Untersuchung konkret-historisch zu erfassen. Freilich würde es den zur Verfügung stehenden Rahmen bei weitem übersteigen, die Exklusion im Hier und Heute in all ihren unterschiedlichen Manifestationen im Detail zu beschreiben. Dies ist weder möglich noch notwendig. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können, beschränkt sich der Problemaufriss in diesem Kapitel daher darauf, Schlaglichter auf ausgewählte Wirklichkeitsausschnitte zu werfen, die aufgrund ihrer entscheidenden Rolle im *Exklusionskomplex* jedoch verallgemeinerbare Aussagen über die aktuelle Lage in Deutschland zulassen.²⁷ Zunächst wird anhand von statistischen Daten die Exklusion von behinderten Menschen in den drei Lebensbereichen *Bildung*, *Arbeit* und *Wohnen* dargestellt. Dabei richtet sich das Augenmerk vor allem auf Sondereinrichtungen, die sich als *Gradmesser der Exklusion* für eine Ist-Stand-Erhebung in besonderer Weise eignen, da sie Ausdruck ausgrenzender Verhältnisse sind. Anschließend werden *abwertende Denk- und Einstellungsweisen* gegenüber behinderten Menschen thematisiert, die die Lebensbereiche übergreifen und Teil des Exklusionskomplexes sind. Um im Sinne des Eingangszitates *die Härte dessen, was ist, ins Bewusstsein zu heben* und den in der Einleitung angesprochenen Widerspruch von Sein und Sollen offen zu Tage treten zu lassen, wird die aktuelle Situation mit den menschenrechtlichen Anforderungen kontrastiert,

27 Zur Lage weltweit, auf die hier nicht gesondert eingegangen werden kann, siehe: ILO, 2015; UNICEF, 2021; World Health Organization & The World Bank 2011.

die sich aus der UN-BRK ergeben. Darüber hinaus werden Bezüge zur Situation in den Jahren unmittelbar nach der Ratifikation der UN-BRK Anfang 2009 hergestellt, die es ermöglichen, die jüngsten Entwicklungstrends aufzuzeigen.

Die Bundesrepublik Deutschland erkennt das Recht von behinderten Menschen auf Bildung an und hat sich dazu verpflichtet, ein »inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen« (Art. 24 UN-BRK)²⁸ sicherzustellen. Entgegen anderweitiger Verlautbarungen – wie sie sich z. B. im bayerischen Aktionsplan finden (siehe Einleitung) – können Sonderschulen *per se* nicht Teil eines *inklusiven Bildungssystems* sein. So stellt der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016)²⁹ in seiner *Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung* unmissverständlich klar, dass die Unterhaltung von zwei Bildungssystemen, »[...] einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem/auf Segregation beruhenden Bildungssystem« (S. 18)³⁰, mit den Forderungen aus Artikel 24 der UN-BRK unvereinbar ist (vgl. ebd.). Demgemäß muss das achtgliedrige deutsche Sonderschulsystem, das neben dem allgemeinen Schulsystem existiert und Schüler*innen nach »Förderschwerpunkten« bzw. »Behinderungsarten« selektiert, als ausgrenzend und konventionswidrig eingestuft werden. Daraus ergibt sich für die Bundesrepublik Deutschland die gesellschaftspolitische Aufgabe, »[...] ein inklusives Schulsystem ohne Sonderstrukturen wie Sonder- und Förderschulen zu etablieren und entsprechende Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels zu ergreifen« (Monitoring-Stelle UN-BRK, 2019, S. 33). Folglich kann die

28 In der amtlichen deutschen Fassung der UN-BRK, die nicht zu den verbindlichen Sprachfassungen zählt (siehe: Art. 50 UN-BRK *Verbindliche Wortlaute*), wird *inclusive education system*, wie es im englischen Original heißt, mit *integratives Bildungssystem* übersetzt. Aufgrund der missverständlichen und mangelhaften Übersetzung der amtlichen deutschen Fassung an dieser und an anderen Stellen wird hier und im Nachfolgenden nach der *Schattenübersetzung* von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. (2018) zitiert, die dem authentischen Konventionstext eher entspricht. Zur Übersetzungsproblematik siehe: Aichele, 2008, S. 11ff; Wansing, 2015, S. 43ff.

29 Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-Fachausschuss) ist ein von der UN eingesetztes Kontrollorgan, das die weltweite Umsetzung der UN-BRK überwacht (vgl. DIMRE, 2022, o.S.).

30 Angemerkt sei, dass der Begriff der *Segregation*, der sich hier auf den Prozess und den Zustand der Trennung von Menschen mit und Menschen ohne Behinderung bezieht, in dieser Arbeit nicht *neben* dem Exklusionsbegriff, sondern unter diesem verortet wird. Das heißt, Segregation wird als Form der Exklusion aufgefasst.

(Nicht-)Umsetzung der UN-BRK im Erziehungs- und Bildungssektor an der (Nicht-)Erfüllung dieser Aufgabe gemessen werden.

Im Jahr 2020 wurden in Deutschland insgesamt 582.418 Schüler*innen mit sog. sonderpädagogischer Förderung³¹ an allgemeinen Schulen und an Sonderschulen unterrichtet. 2011 waren es noch 487.718 Schüler*innen. Obwohl die Gesamtzahl der Schüler*innen in Deutschland insgesamt deutlich zurückgegangen ist, stieg die absolute Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung und mit ihr die sog. Förderquote³² von rund 6,3 % auf 7,7 % (vgl. KMK, 2022, S. 3f.; Destatis, 2011, S. 12, 2022, o.S.).³³ Von den 582.418 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung gingen 254.465 in eine allgemeine Schule. Im Vergleich zu 2011 hat sich ihre Zahl mehr als verdoppelt, sodass die sog. Inklusionsquote³⁴ von 25,0 auf 44,5 Prozent gestiegen ist. Damals waren es noch 121.999 Schüler*innen (vgl. KMK, ebd., XXf.). Über zwei Drittel der 254.465 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung entfielen auf die Förderschwerpunkte »Lernen« (118.750) sowie »soziale und emotionale Entwicklung« (59.477). Lediglich 14.063 Schüler*innen, die dem Förderschwerpunkt »geistige Entwicklung« zugeordnet wurden, be-

31 »Als Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung werden diejenigen statistisch erfasst, die tatsächlich sonderpädagogisch gefördert werden, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde oder nicht« (KMK, 2022, S. XIII).

32 Die Förderquote zeigt den prozentualen Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an der Gesamtzahl der Schüler*innen an.

33 Bemerkenswert ist vor allem die Zahl von Schüler*innen, die dem Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung« zugewiesen wurden, die seit 2011 um 58,4 Prozent anstieg (vgl. KMK, 2022, S. XVI). Angesichts der extremen psychischen Belastungen in Folge der Coronavirus-Pandemie und der ergriffenen politischen Maßnahmen dürfte sich diese Zahl in Zukunft noch weiter erhöhen (vgl. BiB, 2021; Ravens-Sieberer et al., 2022).

34 Die sog. Inklusionsquote gibt den prozentualen Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an, die an allgemeinen Schulen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule) unterrichtet werden. Die Bezeichnung »Inklusionsquote« ist allein deshalb schon irreführend, weil sie suggeriert, dass das Ziel der Inklusion dann erreicht sei, wenn (einzelne) behinderte Schüler*innen eine allgemeine Schule besuchen. Jedoch fällt die Überwindung der räumlichen Exklusion keineswegs zusammen mit der Überwindung der inhaltlichen Exklusion, die z.B. in individuellen Curricula für behinderte Schüler*innen zum Ausdruck kommt (vgl. Feuser, 1995, S. 226ff., 2001, o.S.).

suchten eine allgemeine Schule.³⁵ Das entspricht einem Anteil von etwa 5,5 Prozent (vgl. ebd., S. 10). Trotz der geringen Anzahl von Schüler*innen auf allgemeinen Schulen, die als »geistig behindert« gelten, scheint die stark gestiegene »Inklusionsquote« auf einen positiven Entwicklungstrend in Richtung Etablierung eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der UN-BRK hinzuweisen. Jedoch ist die »Inklusionsquote« allein, wie Wocken (2016) hervorhebt, kein geeigneter Parameter für eine vertrauenswürdige Dokumentation der Inklusionspolitik, sondern vielmehr die Förderquote in Kombination mit der *Exklusionsquote*³⁶, die den prozentualen Anteil von Schüler*innen in Sonderschulen bezogen auf die Grundgesamtheit aller Schüler*innen anzeigt (vgl. S. 1ff.).

Schon in seinen *Abschließenden Bemerkungen* zur ersten Staatenberichtsprüfung Deutschlands³⁷ hatte sich der UN-Fachausschuss (2015) besorgt gezeigt, »[...] dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht« (S. 11). An diesem Umstand hat sich bislang nichts geändert, da von den 582.418 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung im Jahr 2020 insgesamt 327.953, also rund 55,5 Prozent, in Sonderschulen unterrichtet wurden. Im Vergleich zu 2011 ist die absolute Zahl der Schüler*innen an Sonderschulen nur um rund 38.000 gesunken, was in erster Linie an einem Rückgang von Schüler*innen im Förderschwerpunkt »Lernen« liegt.³⁸ Zugleich ist jedoch im besagten Zeitraum die absolute

35 Zur Verteilung der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung in den unterschiedlichen Schultypen siehe: KMK, 2022, S. 11ff.

36 Wocken (2016) spricht hier von *Separationsquote* und die Kultusministerkonferenz von *Förderschulbesuchsrelation* (vgl. KMK, 2022, S. XV). In Übereinstimmung mit dem Gebrauch der Monitoring-Stelle UN-BRK (2019) wird die Bezeichnung *Exklusionsquote* präferiert.

37 Aktuell befinden wir uns im kombinierten zweiten und dritten Berichtszyklus. Die erneute Prüfung und Bewertung der Umsetzung der UN-BRK und des von Deutschland 2019 eingereichten Staatenberichts durch den UN-Fachausschuss wird frühestens ab März 2023 erwartet (vgl. DIMRE, 2022, o.S.). [Anm. d.Verf.: Nach Fertigstellung des Manuskripts wurden am 08. September 2023 die »Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany« des UN-Fachausschusses veröffentlicht, die belegen, dass sich an den in diesem Kapitel geschilderten Missständen im Kern nichts geändert hat.]

38 Der prozentuale Anteil von Schüler*innen im Förderschwerpunkt »Lernen« ist von 39,8 Prozent im Jahr 2011 auf 33,3 Prozent gesunken. In absoluten Zahlen ausgedrückt: von 145.382 im Jahr 2011 auf 109.371 im Jahr 2020 (vgl. KMK, 2022, S. 6). Dieser Rückgang

Zahl von Schüler*innen im Förderschwerpunkt »emotionale und soziale Entwicklung« von 37.129 auf 44.094 und die absolute Zahl im Förderschwerpunkt »geistige Entwicklung« von 74.621 auf 85.977 deutlich gestiegen. Deutschlandweit sank die Exklusionsquote von rund 4,7 Prozent im Jahr 2011 auf rund 4,28 Prozent im Jahr 2020 minimal – seit den Empfehlungen des UN-Fachausschusses 2015 lediglich um 0,01 Prozent (vgl. KMK, 2022, S. 5ff.).

Aus den angeführten Daten ist zu schließen: »An den Förderschulen verbleiben in erhöhtem Maße Schülerinnen und Schüler mit höherem Pflegebedarf, mit höherer intellektueller Beeinträchtigung, mit mehrfachen Schädigungen und mit sog. auffälligen Verhaltensweisen« (Bernasconi et al., 2022, S. 313). Darüber hinaus wird deutlich, dass die Erhöhung der »Inklusionsquote« in keinem direkten Verhältnis zur Senkung der Exklusionsquote steht. So lässt sich erstere keineswegs monokausal aus der »Leerung« der Sonderschulen ableiten. Vielmehr ist sie darauf zurückzuführen, dass einer steigenden Zahl von (»Risiko«-)Schüler*innen in den allgemeinen Schulen – wie die Förderquote zeigt – ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde und wird (vgl. Rackles, 2021, S. 67ff.; Wocken 2016, S. 4ff.). Dementsprechend spricht Wocken (2016) in Bezug auf die gesamtdeutsche Situation im Bildungsbereich von einer »Etikettierungsschwemme« (S. 1) bei gleichzeitigem »Separationsstillstand« (ebd.). Sicherlich sind in einigen Bundesländern bei der Umsetzung von Artikel 24 UN-BRK (erhebliche) Fortschritte zu verzeichnen, was allerdings nicht über die Stagnation und den Rückschritt in den meisten anderen hinwegtäuschen darf (vgl. Rackles, 2021).³⁹ Angesichts dessen verwundert es auch nicht, wenn der amtierende Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen im Bereich der schulischen Inklusion an vielen Stellen eher eine Rolle rückwärts als zügige Schritte nach vorn sieht (vgl. Ehlers, 2022, S. 343). Festzuhalten bleibt, dass es der Bundesrepublik Deutschland nicht gelungen ist, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren, wie von der UN-BRK gefordert. Die ausgrenzende Beschulung im achtegliedrigen Sondersystem, das 2020 lediglich 23,0 Prozent der

dürfte ein Grund dafür sein, dass die Gesamtzahl von Sonderschulen zwischen 2011 und 2020 um 476 abnahm (vgl. Statista, 2022, o.S.).

39 Auf den Umsetzungsstand in den einzelnen Bundesländern, der aufgrund des föderalen Systems in Deutschland mitunter große Unterschiede aufweist, kann hier nicht gesondert eingegangen werden. Einen Überblick gibt Rackles, 2021.

Schüler*innen mit einem Hauptschulabschluss verließen, hat freilich auch gravierende Auswirkungen auf den nächsten Bereich, der etwas näher beleuchtet werden soll (vgl. KMK, ebd., S. XXIV).

Obgleich die UN-BRK behinderten Menschen das Recht auf die Möglichkeit zuerkennt, »[...] den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und [...] zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird« (Art. 27), kann bis in die Gegenwart hinein von Inklusion im Lebensbereich Arbeit nicht die Rede sein. Bereits in seinen *Abschließenden Bemerkungen* zum ersten Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland hatte sich der UN-Fachausschuss (2015) *besorgt* über die »Segregation auf dem Arbeitsmarkt des Vertragsstaates« (S. 4) geäußert. In der vier Jahre später publizierte Analyse *Wer Inklusion will, sucht Wege* der Monitoring-Stelle UN-BRK (2019) heißt es demgemäß, dass »[...] Menschen mit Behinderungen auch im zehnten Jahr nach Inkrafttreten der UN-BRK noch deutlich stärker vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt [werden] als nichtbehinderte Menschen« (S. 41). Dieser Sachverhalt lässt sich eindrücklich anhand der Arbeitslosenquote von sog. schwerbehinderten Menschen⁴⁰ illustrieren, die 2020 bei 11,8 Prozent lag, während die Arbeitslosenquote allgemein bei 7,3 Prozent lag. Zum Vergleich: 2009 betrug die Arbeitslosenquote von schwerbehinderten Menschen 14,6 Prozent und die Arbeitslosenquote allgemein 10,5 Prozent (vgl. DGB, 2021, S. 4). Die Senkung der beiden Quoten im besagten Zeitraum führte folglich nicht zur Verringerung des prozentualen Abstands zwischen ihnen, der als Indikator der »andauernd überdurchschnittlichen Arbeitslosigkeit schwerbehinderter Menschen« (ebd.) gelten kann. Im Gegenteil, er hat sich sogar vergrößert. Im Jahr 2009 belief er sich auf 4,1 und im Jahr 2020 auf 4,5 Prozentpunkte (vgl. ebd.). Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang auch, dass arbeitslose schwerbehinderte Menschen laut der Bundesagentur für Arbeit (2022) besser qualifiziert sind als arbeitslose nicht-schwerbehinderte Menschen, jedoch seltener eine Arbeitsstelle finden.⁴¹ In absoluten Zahlen ausgedrückt waren 2021 im Jahresdurchschnitt 172.000 schwerbehinderte Menschen arbeitslos (vgl. S. 4 u. S. 12ff.).

40 Im Sinne des Sozialgesetzbuches sind Menschen dann »schwerbehindert«, »[...] wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt [...]« (§ 2 Abs. 2. SGB IX).

41 »Im Jahresdurchschnitt 2021 hatten 55 Prozent der schwerbehinderten Arbeitslosen einen Berufs- oder Hochschulabschluss – bei nicht-schwerbehinderten Arbeitslosen waren es 45 Prozent« (Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 13).

Indiz für die Ausgrenzung auf dem Arbeitsmarkt ist zudem die (Nicht-)Erfüllung der vom Gesetzgeber vorgegebenen Beschäftigungspflicht (§ 71 SGB IX) in Verbindung mit der von Arbeitgebern zu entrichtenden Ausgleichsabgabe (§ 77 SGB IX), die keine oder nicht hinreichend schwerbehinderte Menschen anstellen. So wurde die verpflichtende Beschäftigungsquote von 5 Prozent ab einer Betriebsgröße von 20 Arbeitsplätzen – gesamtgesellschaftlich betrachtet – im Jahr 2021 nicht erfüllt. Im Durchschnitt betrug sie 4,6 Prozent – 4,1 Prozent bei privaten und 6,3 Prozent bei öffentlichen Arbeitgebern (vgl. ebd., S. 8). Im Vergleich dazu lag sie 2009 im Durchschnitt bei 4,5 Prozent (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2009, o. S.). Die Erhöhung seit der Ratifizierung der UN-BRK war also minimal. In Deutschland gab es 2020 insgesamt 173.326 beschäftigungspflichtige Arbeitgeber, von denen lediglich 68.453 keine Ausgleichsabgabe zahlen mussten. 44.793 haben keine schwerbehinderten Menschen beschäftigt, obwohl sie dazu verpflichtet waren (vgl. Rehadat Statistik, 2022, o. S.).

Noch deutlicher kommt die Ausgrenzung behinderter Menschen vom allgemeinen Arbeitsmarkt jedoch in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) zum Ausdruck, die eine ›inklusionswidrige Realität‹ (Greving et al., 2021, S. 18) darstellen. In ihnen werden Menschen mit einer amtlich anerkannten Behinderung beschäftigt, die »[...] wenigstens ein Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen« (§ 219 Abs. 2 SGB IX). Um die menschenrechtlichen Forderungen, die sich aus Artikel 27 *Arbeit und Beschäftigung* ergeben, einzulösen, empfahl der UN-Fachausschuss (2015) »[...] die schrittweise Abschaffung der Behindertenwerkstätten durch sofort durchsetzbare Ausstiegsstrategien und Zeitpläne [...]« (S. 9). Die drei Jahre später eingereichte *Pre-List of Issues on Germany* der Monitoring-Stelle UN-BRK (2018) zur kombinierten zweiten und dritten Staatenberichtsprüfung gibt Aufschluss über den politischen Umgang mit dieser Empfehlung. Dort heißt es pointiert: »The situation of sheltered workshops for persons with disabilities is practically unchanged, despite the CRPD Committee demanding their successive closure in 2015 [...]« (S. 19).

Zum 1. Januar 2020 gab es in Deutschland insgesamt 734 amtlich anerkannte WfbM (vgl. BAG WfbM, 2021, o. S.). Allein in den Mitgliedswerkstätten der *Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e. V.* wurden 315.680 Menschen mit Behinderung beschäftigt: 75,38 Prozent von ihnen galten als »wesentlich geistig« und 20,64 Pro-

zent als »wesentlich psychisch behindert« (vgl. BAG WfbM, 2021a, o. S.).⁴² Der Trend zur Exklusion in diesem Bereich wird deutlich, wenn wir als Referenz das Ratifikationsjahr der UN-BRK heranziehen. Zum 1. Januar 2009 wurden in den Mitgliedswerkstätten der Bundesarbeitsgemeinschaft 277.201 Menschen beschäftigt und deutschlandweit gab es insgesamt 715 anerkannte WfbM (vgl. BAG WfbM, 2011, o. S., 2011a, o. S.). Das heißt, dass seit Inkrafttretung der UN-BRK keine Werkstätten geschlossen, sondern neue eröffnet wurden. Die Anzahl der Werkstätten ist im besagten Zeitraum um 19 und die Zahl der Beschäftigten in den Mitgliedswerkstätten der Bundesarbeitsgemeinschaft um 38.479 gestiegen.⁴³ Dies verwundert indes nicht, da auf der politischen Bühne kein Hehl daraus gemacht wird, am *Status quo* festhalten zu wollen. So gab die Bundesregierung (2018) zu verstehen, dass sie die Werkstätten nicht grundsätzlich in Frage stellt (vgl. S. 24). Besonders deutlich wurde die Bundestagsabgeordnete Angelika Glöckner (2019) von der SPD, die bei einer Sitzung unmissverständlich klarstellte: »Was wir gar nicht befürworten ist, [...] dass Werkstätten abgeschafft werden. Das ist nicht unser Ding« (o. S.). Dementsprechend ist auch im Koalitionsvertrag der Ampel-Regierung weder von *sofort durchsetzbaren Ausstiegsstrategien* noch von einer *schrittweisen Abschaffung* der WfbM die Rede. Die »segregierten Behindertenwerkstätten« (UN-Fachausschuss, 2015, S. 9), die eine »Art Sonderwelt« (Monitoring-Stelle UN-BRK, 2016, S. 1) darstellen, stehen offenkundig nicht einmal zur Diskussion.⁴⁴ Vielmehr legitimiert die Zielformulierung für die Legislaturperiode 2021 bis 2025 im Koalitionsvertrag implizit ihre Existenz, wenn es heißt: »Die Angebote von Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) werden wir stärker auf die Integration sowie die Begleitung von Beschäftigungsverhältnissen auf den

42 51 der 734 Werkstätten sind nicht Mitglied bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten e.V. (vgl. BAG WfbM, 2021, o. S.).

43 Seit der Empfehlung des UN-Fachausschusses in den *Abschließenden Bemerkungen* von 2015, die WfbM schrittweise *abzuschaffen*, stieg die Anzahl der Werkstätten um 6 und die Zahl der Beschäftigten um 6989 – diese Berechnung bezieht sich auf den Zeitraum vom 1. Januar 2016 bis zum 1. Januar 2020 (vgl. BAG WfbM, 2016, o. S., 2016a, o. S.). Es ist davon auszugehen, dass die tatsächlichen Zahlen etwas höher liegen, weil die Empfehlung des Ausschusses im Frühjahr 2015 ausgesprochen wurde.

44 So moniert auch die Monitoring-Stelle UN-BRK (2016), dass die »[...] verantwortlichen Politiker_innen [...] nicht bereit [sind], grundsätzlich über eine Alternative zu den Werkstätten zu diskutieren, die im Einklang mit der UN-BRK steht« (S. 3).

allgemeinen Arbeitsmarkt ausrichten« (SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP, 2021, S. 79).

Aus menschenrechtlicher Perspektive ist an den WfbM besonders problematisch, dass sich die Beschäftigten formaljuristisch in einem ›arbeitnehmerähnlichen Rechtsverhältnis‹ (§ 221 Abs. 1 SGB IX) befinden und als »Rehabilitand*innen« gelten – auch wenn sie über Jahrzehnte in einer WfbM arbeiten. Dies kommt keineswegs selten vor, wie sich an der Übergangsquote auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ablesen lässt, die unter 1 Prozent liegt, obwohl die Werkstätten von Gesetzes wegen dazu verpflichtet sind, den Übergang geeigneter Personen durch geeignete Maßnahmen zu fördern (vgl. § 219 Abs. 1 SGB IX).

»Der Unterschied zwischen den bekannt geworden [sic!] Übergangszahlen ist zwar enorm, sie schwanken zwischen 71 und 1800, aber bei über 300.000 Beschäftigten in den ›Werkstätten‹ kann man in beiden Fällen keinesfalls von einem Erfolg sprechen: Es steht immer eine Null vor dem Komma« (Hüppe, 2021, S. 55).⁴⁵

Überspitzt formuliert: *Einmal Werkstatt, immer Werkstatt*. Die Nichtzuerkennung des Arbeitnehmer*innenstatus ist für die *Dauerrehabilitand*innen* natürlich folgenreich, da zahlreiche Arbeits- und Arbeitsschutzrechte nicht greifen (vgl. Sackarendt & Scheibner, 2021, S. 129). Besonders schwer wiegt, dass die Werkstattbeschäftigten keinen Anspruch auf den gesetzlich vorgeschriebenen Mindestlohn haben und für ihre Arbeit lediglich ein ›Taschengeld‹ (Monitoring-Stelle UN-BRK, 2016, S. 1) erhalten. So betrug ihr monatliches Arbeitsentgelt 2020 im Durchschnitt 209 Euro (vgl. BAG WfbM, 2021b, o.S.). Es liegt auf der Hand, dass den Werkstattbeschäftigten mit dieser Vergütung die Möglichkeit vorenthalten wird, ihren Lebensunterhalt durch eigene Arbeit zu verdienen. Abgesehen davon kommt es in vielen Fällen auch zu einer Verletzung des Grundsatzes *gleicher Lohn für gleiche oder gleichwertige Arbeit* (vgl. Art. 27 UN-BRK). Festzuhalten bleibt: »Der Inklusionsanspruch im geltenden Recht und die Wirklichkeit im real existierenden ›Werkstatt‹-Alltag klaffen weit auseinander« (Hüppe, ebd., S. 55).

⁴⁵ Dementsprechend kommt auch der UN-Fachausschuss (2015) in seinen *Abschließenden Bemerkungen* zu dem Ergebnis, dass Werkstätten »[...] weder auf den Übergang zum allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereiten noch diesen Übergang fördern« (S. 9).

Am prononciertesten zeigt sich die hochgradig ausgrenzende gesellschaftliche Praxis im Lebensbereich Arbeit jedoch nicht in den WfbM, sondern in den sog. Tagesförderstätten, die ihnen häufig angegliedert sind. Diese fungieren gewissermaßen als *Auffangbecken* für Menschen, die sowohl vom allgemeinen Arbeitsmarkt als auch vom Arbeitsbereich der WfbM ausgeschlossen werden, weil sie nicht das erforderliche Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung erbringen können oder einen zu hohen Pflegebedarf haben (vgl. BAGüS, 2022, S. 37).⁴⁶ 2020 wurden in Deutschland 38.303 Menschen in Tagesförderstätten beschäftigt. 2012 waren es noch 29.019 (vgl. ebd., S. 67). Das entspricht einem Anstieg von etwa 32 Prozent, der mit der Neugründung von Tagesförderstätten einherging. Allein die Zahl der Tagesförderstätten, die den BAG WfbM-Mitgliedseinrichtungen angegliedert sind, hat sich von 2009 bis 2018 von knapp unter 600 auf knapp über 700 deutschlandweit erhöht (vgl. BAG WfbM, 2020, o.S.).

Ähnliche Entwicklungstendenzen wie im Lebensbereich Arbeit sind im Lebensbereich Wohnen zu konstatieren. So wird in einer aktuellen Studie des Pestel Instituts (2022) zum Thema bezahlbarer Wohnraum betont, dass behinderte Menschen in besonderer Weise von der angespannten Lage auf dem Wohnungsmarkt betroffen sind – nicht zuletzt auch deshalb, weil sie viele Vermieter*innen als potenzielle »Problemmieter*innen« ansehen (vgl. S. 4f.). »Die Weiterentwicklung des inklusiven Wohnens wurde in den vergangenen Jahren vernachlässigt« (ebd., S. 26), heißt es in der Studie und von einer »[...] gravierenden Knappheit an barrierearmen und barrierefreien Wohnungen« (ebd., S. 34) ist die Rede.⁴⁷ Dies widerspricht der UN-BRK, die »[...] jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung [...]« (Art. 5) verbietet und die Vertragsstaaten dazu auffordert, »angemessene Vorkehrungen« (Art. 2) zu treffen, um behinderten Menschen die »[...] volle Einbeziehung in die Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu ermöglichen [...]« (Art. 19). Unabdingbare Voraussetzung für die Einlösung dieses Ziels ist es, die Verfügbarkeit von ausreichend be-

⁴⁶ Angemerkt sei, dass es in Nordrhein-Westfalen keine Tagesförderstätten gibt, weil die Werkstätten grundsätzlich allen behinderten Menschen offenstehen (vgl. BAGüS, 2022, S. 38).

⁴⁷ Zur Knappheit an bezahlbarem und barrierearmem Wohnraum für behinderte Menschen sowie den baurechtlichen Versäumnissen, die die Umsetzung der Forderungen der UN-BRK erschweren, siehe auch: Monitoring-Stelle UN-BRK, 2019, S. 19.

zahlbarem und zugänglichem Wohnraum sicherzustellen (vgl. UN-Fachausschuss, 2017, S. 5 u. S. 16). Davon ist die Bundesrepublik Deutschland weit entfernt, wie die erhöhte Zahl von Menschen mit einer sog. seelischen Behinderung eindrucklich verdeutlicht, die von Wohnungslosigkeit betroffen sind (vgl. Schreiter et al., 2020, S. 1025ff.).⁴⁸

Gemäß der UN-BRK obliegt es außerdem den Vertragsstaaten zu gewährleisten, dass »[...] Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen die Möglichkeit haben, ihren Aufenthaltsort zu wählen und zu entscheiden, wo und mit wem sie leben, und nicht verpflichtet sind, in besonderen Wohnformen zu leben [...]« (Art. 19). Nicht selten wurde dieser Absatz, der Interpretationsspielräume (zu-)lässt, zugunsten von ausgrenzenden Sondereinrichtungen ausgelegt. Beispielfhaft hierfür steht die Lesart von Artikel 19 im Bayerischen Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK, der zufolge Wohnheime für behinderte Menschen auch in einer inklusiven Gesellschaft weiterhin ihre Existenzberechtigung hätten und es ganz im Sinne der geforderten Wahlfreiheit sei, eine Vielfalt an ambulanten, stationären und komplexen Wohnformen zur Verfügung zu stellen (vgl. StMAS, 2013, S. 11f., 2019, S. 86). Entgegen solcher Lesarten stellte jedoch der UN-Fachausschuss (2017) unmissverständlich klar:

»Sowohl ein selbstbestimmtes Leben als auch die Inklusion in die Gemeinschaft beziehen sich auf ein Lebensumfeld außerhalb aller möglichen Formen von Wohneinrichtungen. [...] Auch wenn Einrichtungen Menschen mit Behinderungen ein gewisses Maß an Wahlfreiheit und Kontrolle bieten können, sind diese auf bestimmte Lebensbereiche beschränkt und ändern nichts am segregierenden Charakter von Einrichtungen [...]. Die Einhaltung der in Artikel 19 verankerten Rechte von Menschen mit Behinderungen bedeutet, dass die Vertragsstaaten institutionelle Formen des Wohnens schrittweise abschaffen müssen. Die Vertragsstaaten dürfen weder neue Einrichtungen bauen, noch bestehende Einrichtungen über das für die Gewährleistung der Sicherheit der Bewohnerinnen und Bewohner absolute notwendige Maß hinaus renovieren. Einrichtungen sollten nicht erweitert werden, es sollten keine neuen Bewohnerinnen und Bewohner einziehen, wenn andere auszie-

⁴⁸ Schreiter, Gutwinski und Rössler (2020) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, »[...] dass sowohl der Beginn psychischer Krisen als auch der Zeitpunkt der Inanspruchnahme des psychiatrischen Versorgungssystems in der Regel vor dem Verlust der Wohnung liegen« (S. 1030).

hen, und ›Satelliten‹-Wohnformen, die Niederlassungen von Einrichtungen sind, das heißt den Anschein individuellen Wohnens (in Wohnungen oder Einfamilienhäusern) erwecken, aber von Einrichtungen abhängig sind, sollten nicht errichtet werden« (S. 6 u. S. 14).⁴⁹

Bereits in seinen *Abschließenden Bemerkungen* zur ersten Staatenberichtsprüfung Deutschlands hatte sich der UN-Fachausschuss (2015) besorgt gezeigt »[...] über die verbreitete Praxis der Zwangsunterbringung von Menschen mit psychosozialen Behinderungen in Einrichtungen [...]« (S. 6) sowie den »[...] hohen Grad der Institutionalisierung und den Mangel an alternativen Wohnformen [...]« (S. 7). Obgleich die *Ambulantisierungsquote*⁵⁰ in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist, ist es nicht gelungen, die Zahl der in stationären Wohnformen untergebrachten Personen zu verringern (vgl. Monitoring-Stelle UN-BRK 2018, S. 12).⁵¹ Im Widerspruch zur seit 1984 gültigen Rechtsnorm *ambulant vor stationär* fließt nach wie vor ein Großteil der aufgewandten Gelder der sog. Eingliederungshilfe im Bereich Wohnen in ausgrenzende Sondereinrichtungen, in denen es immer wieder zu skandalösen Vorfällen von (sexualisierter) Gewalt kommt (vgl. BMFSFJ, 2014; Reichstein, 2022, S. 174ff.; Rohrmann, 2014, S. 30f.). 2020 wurden insgesamt rund 8 Milliarden Euro für besondere Wohnformen und rund 2,5 Milliarden Euro für die Unterstützung in der eigenen Häuslichkeit und in Pflegefamilien ausgegeben (vgl. BAGüS, 2022, S. 7).⁵² Von den 425.467 volljährigen Menschen mit Behinderung, die Ende 2020 wohnbezogene Leistungen erhielten, lebten 194.010 in besonderen Wohnformen. Auffällig ist der hohe Anteil von Per-

49 Im Gegensatz dazu wird im Bayerischen Aktionsplan betont, dass der Freistaat »[...] im Rahmen der zur Verfügung stehenden freiwilligen Haushaltsmittel den Neu- und Umbau [...] von stationären Wohnplätzen für Menschen mit Behinderung [...]« (StMAS, 2019, S. 86) fördert. Darüber hinaus ist die »[...] Auflösung sämtlicher Komplexeinrichtungen [...] nicht gewollt« (ebd.).

50 Die *Ambulantisierungsquote* »[...] misst den Anteil der Leistungsberechtigten mit wohnbezogenen Leistungen außerhalb besonderer Wohnformen an der Gesamtzahl der Empfängerinnen und Empfänger von wohnbezogenen Leistungen« (BAGüS, 2022, S. 6).

51 Zur verstärkten Ambulantisierung, von der vor allem Menschen mit sog. seelischer Behinderung profitiert haben, siehe: BAGüS, 2022, S. 66; Monitoring-Stelle UN-BRK, 2019, S. 19f.

52 »Ressourcen«, so beklagt der UN-Fachausschuss (2017), »fließen in Einrichtungen und werden nicht investiert, um für Menschen mit Behinderungen Möglichkeiten zu entwickeln, selbstbestimmt in der Gemeinschaft zu leben« (S. 1).

sonen im stationären Bereich, die als »primär geistig behindert« gelten, der 2020 bei 65,4 Prozent lag. Dieser hat sich im Vergleich zu 2012 leicht erhöht, ebenso wie die Gesamtzahl der volljährigen Leistungsempfänger*innen im stationären Wohnen insgesamt, die damals 192.752 betrug (vgl. ebd., S. 6, 2013, S. 40; Reichstein, 2022).⁵³ Bemerkenswert ist zudem, dass Ende 2018 insgesamt 14.409 Kinder und Jugendliche mit (»drohender«) Behinderung in stationären Wohneinrichtungen untergebracht wurden. Ende 2014 waren es noch 12.995 (vgl. BMAS, 2021, S. 345). Dies entspricht einer prozentualen Steigerung von 10,9 Prozent. Die Daten belegen: »In Deutschland werden heute mehr Menschen mit Behinderungen in Einrichtungen betreut als zum Zeitpunkt des Inkrafttretens der UN-BRK« (Monitoring-Stelle UN-BRK, 2019, S. 19).

Den Problemabriss abschließend wird auf abwertende Denk- und Einstellungsweisen eingegangen, die die Sichtweise auf das Phänomen Behinderung und damit auch den gesellschaftlichen Umgang mit behinderten Menschen erheblich beeinflussen. Natürlich sind diese wesentlich schwerer zu erfassen, da im Unterschied zu den bereits dargestellten Lebensbereichen Bildung, Arbeit und Wohnen kein auswertbares statistisches Datenmaterial zur Verfügung steht, das empirisch fundiert Aufschluss über ihre Art und Verbreitung geben könnte. Dennoch wird ausgehend von der UN-BRK, die sich explizit gegen »negative Einstellungen, Stigmata und Stereotypen« (UN-Fachausschuss, 2017, S. 5) richtet, der Versuch unternommen, ein für die Analyse hinlängliches Lagebild zu erstellen.

Die zentrale Bedeutung, die Denk- und Einstellungsweisen im Hinblick auf die Überwindung von Exklusion und die Realisierung von Inklusion zukommt, lässt sich anhand des Behinderungsverständnisses verdeutlichen, das der UN-BRK zugrunde liegt. Ihm zufolge entsteht »[...] Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren [...], die sie an der vollen und wirksamen Partizipation auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen an der Gesellschaft hindern [...]« (UN-BRK Präambel). Aus diesem Verständnis leitet sich der menschenrechtspolitische Auftrag ab, vorhandene *einstellungsbedingte Barrieren*, die beeinträchtigte Menschen behindern und

53 Zu den Daten, die erst seit 2012 vollständig vorliegen, ist anzumerken, dass »[...] Volljährige mit Leistungen für Schule und Berufsausbildung [...] ab 2018 grundsätzlich nicht gezählt [werden]. In den Zahlen bis einschließlich 2017 sind diese jedoch zum Teil enthalten« (BAGÜS, 2022, S. 64).

die gesellschaftliche Teilhabe *blockieren*, abzubauen. Genau das bezweckt der Artikel zur *Bewusstseinsbildung* in der UN-BRK, mit dem sich die Vertragsstaaten dazu verpflichten, »[...] sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um [...] in der gesamten Gesellschaft, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern [...]«, und »[...] Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen, einschließlich aufgrund des Geschlechts oder des Alters, in allen Lebensbereichen zu bekämpfen [...]« (Art. 8). Ob die Bundesrepublik Deutschland ihre menschenrechtlichen Verpflichtungen in dieser Hinsicht erfüllt hat, wurde im Zuge der ersten Staatenberichtsprüfung eruiert. Das Ergebnis fiel eindeutig negativ aus. So musste der UN-Fachausschuss (2015) in seinen *Abschließenden Bemerkungen* feststellen, »[...] dass die von dem Vertragsstaat getroffenen Maßnahmen zum Abbau der Stigmatisierung von Menschen mit Behinderungen, insbesondere von Menschen mit psychosozialen und/oder geistigen Behinderungen, wirkungslos geblieben sind« (S. 4). Angesichts dessen empfahl er, »[...] eine Strategie zur Bewusstseinsbildung und zur Beseitigung der Diskriminierung zu entwickeln« (ebd.).

Unterdessen wurde von der Bundesregierung behauptet, der Empfehlung des UN-Fachausschusses nachgekommen zu sein und mit diversen Gesetzesvorhaben eine nachhaltige Strategie zur Bewusstseinsbildung eingeleitet zu haben. Diese ist allerdings laut des *Updates zur zweiten Staatenprüfung Deutschlands* des zivilgesellschaftlichen Verbändebündnisses nicht erkennbar (vgl. Deutscher Behindertenrat u. a. 2018, S. 4). Wie der UN-Fachausschuss die Umsetzungsbemühungen der Bundesrepublik letztlich bewerten wird, bleibt abzuwarten. Unzweifelhaft ist jedenfalls: Abwertende Denk- und Einstellungsweisen gegenüber behinderten Menschen, die unterschiedliche Formen annehmen können, sind bis in die Gegenwart hinein weit verbreitet und fest in den Köpfen verankert. Die wegweisende und politisch folgenreiche Erkenntnis, dass behinderte Menschen nicht *an sich* behindert sind, sondern behindert wurden und werden, konnte sich im Alltagsverstand bislang nicht durchsetzen. Entgegen des dargestellten Verständnisses in der Präambel der UN-BRK wird das Phänomen Behinderung in der Regel weiterhin an den betroffenen Personen selbst festgeschrieben und – von Ausnahmen abgesehen – unter Ausblendung des sozialen Prozesses der ›Be-Hinderung‹ (Feuser, 2012a, S. 9) *personalisiert*.⁵⁴

54 Siehe dazu auch: Jantzen & Lanwer 2012.

Störmer (2021) zufolge »[...] dominiert in der Gesellschaft immer noch die Auffassung, dass ein durch ›abnormale‹ und ›bizarre‹ Handlungsweisen auffallender Mensch eine Behinderung aufweist und diese auf sein ›behindertes Wesen‹ zurückzuführen ist« (S. 140). Das heißt, das Phänomen Behinderung erscheint als etwas *schicksalhaft* oder *naturwüchsig Gegebenes*, womit die gedankliche Grundlage für biologistische Vorstellungen gelegt wird, die die *biopsychosoziale Einheit Mensch* auf die biologische Ebene einengen. Demgemäß gelten dann nicht die Verhältnisse, die sich durch *einstellungs- und umweltbedingte Barrieren* auszeichnen, sondern die von ihnen Betroffenen als (medizinisch) *behandlungsbedürftig*.

Die ›Reduzierung von Behinderung auf Natur und Schicksal‹ (Jantzen & Lanwer, 2012, S. XII) tritt oft in Kombination mit (verkappten) ökonomistischen Nützlichkeitsvorstellungen auf, die im *Zeitgeist* der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft einen prominenten Platz einnehmen – wie die von 2002 bis 2012 unter der Leitung von Wilhelm Heitmeyer durchgeführte repräsentative Langzeitstudie zur *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* in Deutschland eindrücklich belegte.⁵⁵ So stimmten 2011 26,8 Prozent der Befragten der Aussage zu, dass sich die Gesellschaft keine Menschen leisten kann, die wenig nützlich sind. 7,6 Prozent meinten, für behinderte Menschen werde zu viel Aufwand betrieben und 11,3 Prozent erachteten viele ihrer Forderungen als überzogen (vgl. Groß & Hövermann, 2014, S. 123ff.). Inzwischen liegt die Studie über zehn Jahre zurück und es kann nur spekuliert werden, wie sich die Zahlen entwickelt haben. Klar ist jedoch, dass ökonomistische Einstellungen, die implizit oder explizit mit der Abwertung behinderter Menschen einhergehen, nicht verschwunden sind.

»Die ›Nutzlosen‹ und ›Überflüssigen‹«, so hebt Feuser (2022) in einer aktuellen Publikation hervor, »sollen nach Maßgabe des biopolitischen Mainstream und bestehender diagnostischer Möglichkeiten, u. a. auch durch sozialen Druck auf werdende Mütter, am besten nicht mehr das Licht der Welt erblicken [...]« (S. 129). Besonders deutlich zeigt sich dies am Beispiel des nichtinvasiven Pränataltests (NIPT) auf Trisomie 13, 18 und 21, der 2012 auf den Markt kam und nach dem Beschluss des Gemeinsamen Bundesausschusses (G-BA) von 2019 seit 2022 als kassenärztliche

⁵⁵ Zur Studie und zum Konzept der *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit*, auf das hier nicht näher eingegangen werden kann, siehe vertiefend: Heitmeyer & Endrikat 2008; Heitmeyer, 2012. Eine Kurzbeschreibung findet sich zudem bei Schuster, 2016, S. 72ff.

Leistung in Anspruch genommen werden kann. Die Ausweitung des Angebots in diesem Bereich steht in krassem Widerspruch zum *Positionspapier* des Fachausschusses Freiheits- und Schutzrechte, Frauen, Partnerschaft, Bioethik (2013) der Koordinierungsstelle nach Art. 33 UN-BRK, der die konventionswidrige Praxis der vorgeburtlichen Suche nach möglichen Behinderungen durch Pränataldiagnostik und Präimplantationsdiagnostik (PID) scharf kritisiert. In dem kurz nach der Einführung des genetischen Bluttests publizierten Positionspapier heißt es:

»Im August 2012 kam ein Test auf den Markt, mit dem ein Down Syndrom des erwarteten Kindes [...] diagnostiziert werden kann. [...] Ziel ist die ›Entdeckung‹ von möglichen Behinderungen ohne invasive Eingriffe möglichst in der frühen Schwangerschaft. Es wird erwartet, dass durch diese niedrigschwellige Pränataldiagnostik künftig kaum noch Kinder mit Down Syndrom zur Welt kommen werden. [...] In den allermeisten Fällen [...] führt die vorgeburtliche Entdeckung einer Behinderung zu einem Schwangerschaftsabbruch, im Fall der Trisomie 21 zu mehr als 90%. Die Möglichkeit des Abbruchs der Schwangerschaft, sollte eine Behinderung des Kindes entdeckt werden, wird im Alltag [...] immer mitgedacht und oftmals unausgesprochen von allen Beteiligten erwartet« (S. 4f.).

Nach Abgleich der menschenrechtlichen Forderungen, die sich aus der UN-BRK ergeben, mit der damals vorherrschenden Untersuchungspraxis, die zwischenzeitlich deutlich ausgeweitet wurde, kommt der Fachausschuss schon 2013 zu dem Urteil:

»Die Selbstverständlichkeit mit der vorgeburtliche diagnostische Verfahren angeboten und in Anspruch genommen werden, mit denen die Existenz von Kindern mit Behinderung vermieden werden soll, ist Ausdruck von gesellschaftlichen Lebenswerturteilen. Darin zeigt sich ihr diskriminierender Charakter. Die gezielte Suche nach möglichen Behinderungen, um zu verhindern, dass ein solches Kind geboren wird, steht in Deutschland am Anfang fast jeder Schwangerschaft [...]. Auf einer gesellschaftlich sehr tief greifenden Ebene werden Menschen, die mit einer Behinderung leben, nach der auf diese Weise systematisch gesucht wird, diskriminiert: indem die Existenz der Ungeborenen grundsätzlich zur Disposition gestellt wird, wird auch ihre Existenz in Frage gestellt. Mit der vorgeburtlichen Suche wird ihr So-sein als problematisch bewertet. [...] Die Verfahren der Präimplantati-

ons- und Pränataldiagnostik müssen eindeutig als schädliche Praktiken im Sinne von Art. 8 der UN-BRK bezeichnet werden, zu deren Bekämpfung der Staat nach der UN-BRK verpflichtet ist« (ebd., S. 6f.).

Dieser Pflicht sind die staatlichen Stellen schlichtweg nicht nachgekommen. Die Existenz von behinderten Menschen wird jedoch nicht »nur« indirekt, sondern auch direkt zur Disposition gestellt. Gerade zu Beginn der Corona-Pandemie mehrten sich die Stimmen im öffentlichen Diskurs, die das Lebensrecht alter, kranker und behinderter Menschen mehr oder weniger unverhohlen in Frage stellten (vgl. Grams, 2021, o.S.; Zander, 2021, S. 5). »Die Abwägung von Menschenleben gegen ökonomische Kennziffern«, so die Einschätzung von Grams (2021), »feierte in der Pandemie fröhliche Urständ« (o.S.). Dass es seit der Ratifikation der UN-BRK nicht oder nur unzureichend gelang, das Bewusstsein für behinderte Menschen in der *gesamten Gesellschaft* zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und Würde zu fördern, wie in Art. 8 gefordert, kann darüber hinaus auch am diskriminierenden Zugang zur intensivmedizinischen Behandlung in der Hochphase der Corona-Pandemie abgelesen werden, den die Monitoring-Stelle UN-BRK (2021) als eine Folgeerscheinung von »defizitorientierten Einstellungen und einer Abwertung beeinträchtigten Lebens« (S. 3) einstuft. »Menschen eine lebensrettende medizinische Versorgung auf Grundlage einer Beeinträchtigung vorzuenthalten, ist unvereinbar mit der UN-BRK« (ebd.).

In Anbetracht der aktuellen Lage in den Lebensbereichen Bildung, Arbeit und Wohnen sowie den abwertenden Denk- und Einstellungsweisen muss konstatiert werden, dass Inklusion – zumindest bislang – ein »leeres Versprechen« (Feuser, 2017) geblieben ist. Feststeht: »Während auf der Vorderbühne Inklusion in aller Munde ist, wird auf der Hinterbühne weiter ausgegrenzt [...]« (Jantzen, 2012, S. 42).

Am Ende des Problemaufrisses, der den Widerspruch von Sein und Sollen offen zu Tage treten lässt, ist der *Elefant im Raum* sichtbar gemacht und die konkret-historische Exklusion von behinderten Menschen in Deutschland als Ausgangspunkt der Untersuchung hinreichend erfasst. Nun gilt es, die Mechanismen und Dynamiken, die sich hinter den dargestellten Phänomenen verbergen, aufzudecken. Hierfür bedarf es eines wissenschaftstheoretischen und methodischen Bezugsrahmens.

2 Wissenschaftstheoretischer und methodischer Bezugsrahmen

»Uns ist die dialektisch-materialistische Geschichtsauffassung ein Vehikel zum Leben und ein Zugang zum wirklich bleibenden Leben in der Geschichte, zur unabgeholtenen *Zukunft in der Vergangenheit*. Wer einmal materialistische Kritik gekostet hat, den eckelt auf immer alles ideologische Gewäsche. Aber er versteht desto besser des Pudels Kern, und auch die Schätze, die von Rost und Motten nicht gefressen werden.«

Ernst Bloch (1971, S. 65)

Mit Hofmann (1969) lässt sich Wissenschaft als eine methodisch geleitete Erkenntnissuche verstehen, die sowohl praktische als auch theoretische Momente impliziert und durch das dialektische Wechselspiel von Erfassung und Deutung gekennzeichnet ist (vgl. S. 50). Für die Deutung der erklärungsbedürftigen sozialen Phänomene, die im ersten Kapitel beschrieben und mit dem Exklusionsbegriff heuristisch gefasst wurden, wird in diesem Kapitel ein wissenschaftstheoretischer und methodischer Bezugsrahmen grundgelegt, der geeignete Denk- und Erkenntniswerkzeuge zur Verfügung stellt.

»Die ideelle Erschließung der Erkenntnisgegenstände verlangt Erkenntnismittel, die im Erkenntnisprozess in der Erkenntnistätigkeit von den Erkenntnissubjekten genutzt werden. Für die Breite und Tiefe des Verstehens der Erkenntnisgegenstände und den damit verknüpften Gewissheiten sind die Erkenntnismittel von zentraler Bedeutung. Sie sind Erkenntniswerkzeuge, das heißt Erkenntnismethoden und -verfahren [...] mit deren Hilfe neue, bisher noch nicht erschlossene Einsichten über Erkenntnisgegenstände erarbeitet werden« (Lanwer, 2017, S. 16).

Die wissenschaftliche Suche nach Erkenntnis ist also angewiesen auf Erkenntniswerkzeuge, die den Erkenntnisgegenstand begreifbar machen. Diese Werkzeuge müssen der Eigentümlichkeit der zu untersuchenden Phänomene gerecht werden, da sonst die Gefahr besteht, dass die Erkenntnismittel den Erkenntnisprozess sabotieren, indem sie den Erkenntnisge-

genstand nach ihren Maßstäben *zurechtstutzen*. Mithin muss der Erkenntnisgegenstand die Wahl der Methodik bestimmen – nicht umgekehrt. »Methode heißt Weg – wir verstehen sie als Mittel der Erkenntnis« (Vygotskij, 2003, S. 203), nicht als deren Zweck.⁵⁶ Aufgrund der Fülle der Erkenntnisgegenstände kann es daher kein *Rezept* und keinen *Allzweck-Werkzeugkoffer* geben, der unabhängig von Raum und Zeit geeignete Methoden bereitstellt (vgl. Adorno, 2015, S. 13; Lanwer, ebd., S. 19). Pointiert heißt es bei Adorno (1973): »Wer der Struktur seines Objekts sich anschmiegen möchte und es als ein in sich Bewegtes denkt, verfügt über keine davon unabhängige Verfahrensweise« (S. 223). Wissenschaftliche Erkenntnissuche besteht demzufolge im *Herausfinden*, nicht im *Hineinprojizieren* (vgl. Haug, 2018, S. 171). Aus diesem Grund ist eine Forschung, die der konkret-historischen Besonderheit der Phänomene Rechnung trägt, angewiesen auf einen *Methodenpluralismus*, der erkenntnistheoretisch verursachten Verdinglichungen vorbeugt ohne jedoch in Eklektizismus zu verfallen (vgl. Bernhard, 2010, S. 82 u. S. 101f.). Folglich ist der Verlauf des Erkenntnisprozesses maßgeblich dadurch bedingt, ob adäquate Erkenntnismittel als Bedingung der Möglichkeit gefunden werden, um die Phänomene in ihrer Komplexität erklären und verstehen zu können. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Wahl von inadäquaten Erkenntniswerkzeugen die Sichtweise verzerren und den Erkenntnisprozess geradewegs in eine Sackgasse führen kann. Damit ist die Ausgangsfrage dieses Kapitels aufgeworfen: *Welcher Wissenschaftsansatz kann geeignete Denk- und Erkenntniswerkzeuge zur Verfügung stellen, um die beschriebenen Exklusionsphänomene zu begreifen?* Erste Antworten lassen sich im Ausschlussverfahren durch Abgrenzung zu Ansätzen geben, die als Grundlage für die Erkenntnissuche nicht in Frage kommen.⁵⁷

Es besteht kein Zweifel, dass in der gegenwärtigen wissenschaftlichen

56 »Der Geist«, so Adorno (1973), »der das Was zugunsten des Wie, den Erkenntniszweck zugunsten der Mittel der Erkenntnis vernachlässigt, ändert sich selbst zum Schlechteren« (S. 226).

57 Im Nachfolgenden wird keineswegs negiert, dass Theorien, die aufgrund ihrer *Familienähnlichkeit* einem bestimmten Wissenschaftsansatz zugeordnet werden können, mehr oder weniger große Unterschiede aufweisen. So gibt es bspw. nicht *die* postmoderne Theorie im Singular, sondern mehrere postmoderne Theorien im Plural (vgl. Creydt, 2021, S. 4). Zum Zwecke der Abgrenzung wird der Fokus jedoch ausschließlich auf einige zentrale Gemeinsamkeiten und Unzulänglichkeiten gerichtet, die im Hinblick auf die Untersuchung der Exklusion von behinderten Menschen von Relevanz sind.

Theorieproduktion empirische bzw. empiristische Erkenntnisverfahren dominieren (vgl. Dammer, 2015; Koch & Ellinger, 2017; Rödler, 2017, 2018). Bernhard (2010) spricht sogar von einer ›Herrschaft der beschränkten Empirie‹ (S. 83), die unlängst zu einer ›Verödung der wissenschaftlichen Forschungslandschaft‹ (ebd., S. 82) geführt hat. Der allgegenwärtige ›szientifistische Faktenkult‹ (Adorno, 1973, S. 242), der bereits im Zuge des sog. Positivismusstreits in der deutschen Soziologie in den 1960er Jahren von der *Kritischen Theorie* der *Frankfurter Schule* scharf kritisiert wurde, verweist auf einen ›traditionellen Theorietypus‹ (Horkheimer, 1992), der die Naturwissenschaften zum Vorbild nimmt und Theorie als »[...] widerspruchsfreies System von Erkenntnisregeln und Aussagen über einen Wirklichkeitsausschnitt« (Dammer, 2015, S. 3) formuliert.⁵⁸ Ausgehend von einem empiri(sti)schen Wissenschaftsansatz, dessen »[...] oberste Norm Widerspruchslosigkeit heißt [...]« (Adorno, ebd., S. 207), führt der einzig legitime Erkenntnisweg über *evidenzbasierte* Verfahrensweisen, die auf *Exaktheit* bedacht, vom Erkenntnissubjekt abstrahieren und das Erkenntnisobjekt mit verdinglichten Methoden malträtieren, um es messbar und letztlich beherrschbar zu machen.⁵⁹ »Der Gegenstand selbst bleibt ohne eigenes Recht, er wird in ein Raster, ein Kategoriengefüge, eine Sprache übersetzt, die seine lebendige Vielfalt kaltmachen, in der allein er doch über sich selbst Aufschluss geben könnte« (Bernhard, ebd., S. 98). Indem er die Erkenntnisgegenstände aus ihren übergreifenden gesellschaftsgeschichtlichen Zusammenhängen reißt und auf ihre Erscheinung *hic et nunc* reduziert, paralyisiert der empiristische ›Puritanismus‹ (Adorno, ebd., S. 232) die Erkenntnisorgane im Gewand der Wissenschaftlichkeit und verfängt sich in instrumenteller Vernunft (vgl. ebd., S. 172).⁶⁰

58 Dementsprechend heißt es bei Popper (1970), der im Positivismusstreit den Vertretern der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule gegenüberstand: »[...] es läßt sich leicht zeigen, daß man jedwede Art wissenschaftlicher Tätigkeit aufgeben müßte, wenn man bereit wäre, Widersprüche zu akzeptieren: es würde den völligen Zusammenbruch der Wissenschaften bedeuten [...]« (S. 267).

59 Schmied-Kowarzik (2008) spricht in Bezug auf den erstgenannten Punkt von einer »[...] permanenten Selbstverleugnung der erkennenden Subjekte [...]« (S. 27). Siehe dazu auch: Bayertz (2007), der kritisch anmerkt, dass die Erkenntnis umso objektiver erscheint, »[...] je perfekter [die] Abstraktion vom Subjektiven gelingt« (S. 61).

60 »Die Unwissenschaftlichkeit dieser scheinbar so wissenschaftlichen Methode liegt also darin, daß sie den geschichtlichen Charakter der ihr zugrunde liegenden Tatsachen übersieht und vernachlässigt« (Lukács, 1967, S. 19).

»Unwahr wird der isolierte Social Research, sobald er die Totalität, weil sie seinen Methoden prinzipiell entgleitet, als ein gewissermaßen metaphysisches Vorurteil ausmerzen möchte. Die Wissenschaft wird dann auf das bloße Phänomen vereidigt. Indem man die Frage nach dem Wesen als Illusion, als ein mit der Methode nicht Einzulösendes tabuiert, sind die Wesenszusammenhänge – das, worauf es in der Gesellschaft eigentlich ankommt – a priori vor der Erkenntnis geschützt« (Adorno, 2015a, S. 208f.).⁶¹

Die empirischen Beiträge, so Adorno (2015a), gleichen daher Tropfen auf den heißen Stein – zumindest was die Einsicht in das Wesen der Dinge anbelangt (vgl. ebd., S. 198ff.). An diesem Punkt wird deutlich, dass sich ein empiristischer Wissenschaftsansatz, der lediglich dazu befähigt, das Vorhandene zu *erheben*, nicht eignet, um die Exklusion von behinderten Menschen zu *erklären* und zu *verstehen*.

Neben empirischen bzw. empiristischen Ansätzen, so konstatiert Rödler (2018) in Bezug auf den wissenschaftlichen Mainstream, »[...] bestimmen der Konstruktivismus und die Systemtheorie, weitestgehend in einer massiv komplexitätsreduzierten Form, eine Theoriebildung, die sich aller normativer Momente und damit Inhalte entsagt [...]« (S. Xf.). Ohne *ethisch-normatives Rückgrat* ist es jedoch nicht möglich, das *Problem* der Exklusion von behinderten Menschen begründet zu beanstanden und Wege zu seiner Lösung auszuloten. Auf den ersten Blick mag insbesondere die Systemtheorie Luhmannscher Provenienz, die sich gerade in der Heil- und Sonderpädagogik großer Beliebtheit erfreut (siehe dazu u. a.: Speck, 2008), als geeigneter Wissenschaftsansatz zur Untersuchung von Exklusionsphänomenen erscheinen – nicht zuletzt deshalb, weil sie den Exklusionsbegriff explizit verwendet. Allerdings weist der Exklusionsbegriff in der Systemtheorie wie Kronauer (2010) überzeugend herausarbeitet, »[...] nicht nur unterschiedliche, sondern gegensätzliche Bedeutungen« (S. 122) auf.⁶² Selbst wenn

61 Mit der Ausblendung der Wesenszusammenhänge werden freilich auch die bestehenden Über- und Unterordnungsverhältnisse unsichtbar gemacht. Daher verwundert es auch nicht, dass Dammer (2015) in der empiristischen Forschung ein neoliberales Herrschaftsinstrument erkennt.

62 Um die Widersprüche in der systemtheoretischen Verwendung des Exklusionsbegriffs analytisch zu fassen, unterscheidet Kronauer (2010) zwischen *Exklusion I* und *Exklusion II*. *Exklusion I* wird als *conditio sine qua non* der *Inklusion* in ein Teilsystem verstanden, wohingegen sich *Exklusion II* auf den blockierten Zugang zu einem Teilsystem bezieht (vgl. S. 122ff.). Zur Kritik an neueren systemtheoretischen Ansätzen im Anschluss an Luhmann siehe: ebd., S. 235ff.

die ›Aporien des Exklusionsbegriffs‹ (ebd.) kontrafaktisch als gelöst angesehen werden, bleibt im Hinblick auf systemtheoretische Ansätze virulent, dass sie vertikale soziale Ungleichheiten der Tendenz nach nivellieren und die soziale Exklusion zu einer überzeitlichen gesellschaftlichen Konstitutionsbedingung erheben (vgl. ebd., S. 120 u. S. 126). Darüber hinaus wiegt besonders schwer, dass in ihnen die einzelnen Funktionssysteme »[...] wie Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Erziehung, Intimbeziehungen, Gesundheit, Massenmedien, Sport, Kunst und Religion [...]« (Runkel & Burkhart 2005, S. 7), gleichwertig nebeneinander existieren (vgl. Kronauer, ebd., S. 129).⁶³ Dies ist vor allem deshalb problematisch, weil anzunehmen ist, dass der ökonomischen Sphäre bei der Exklusion bestimmter Personengruppen ein besonderes Gewicht zukommt. »Tatsächlich«, so schlussfolgert Kronauer (2010) in seiner Kritik, »finden sich keine befriedigenden Antworten auf die Fragen, warum Exklusion [...] stattfindet, wer mehr als andere von ihr bedroht ist und warum und in welcher Weise dies der Fall ist. Es ist auch kein theoretischer Ansatz erkennbar, der zu Antworten führen könnte« (S. 126). Damit scheidet die Systemtheorie als Grundlage für die Untersuchung der Exklusion von behinderten Menschen aus.

Abgesehen von den genannten Ansätzen, die auf ihre je eigene Art den Blick auf die konkret-historische Praxis verstellen und so den bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnissen *nolens volens* in die Karten spielen, sind *postmoderne* Denkfiguren in der wissenschaftlichen Landschaft *en vogue*, deren Vertreter*innen sich nicht selten als betont gesellschaftskritisch »markieren«. Wood (2010) spricht in diesen Zusammenhang von einem regelrechten ›Kult des Postmodernismus‹ (S. 11).⁶⁴

»Postmodernists are preoccupied with language, culture and ›discourse‹. For some, this seems to mean quite literally that human beings and their social relations are constituted by language, and nothing more, or at the very least that language is all we can know about the world and that we have access to no other reality« (Wood, 1997, S. 5).⁶⁵

63 Eine Ausnahme von der Regel stellen die Arbeiten von Uwe Schimank dar, der vom Primat des ökonomischen Systems ausgeht (vgl. Kronauer, 2010, S. 241f.).

64 Zur begrifflichen und geschichtlichen Einordnung der *Postmoderne* und des *Postmodernismus* im Gegensatz zur *Moderne* siehe vertiefend: Wood, 2015, S. 217ff.

65 Bei Bourdieu (2020) finden sich Hinweise für eine (geschichtsmaterialistische) Erklärung der Sprachobsession, die bei postmodernen Denker*innen besonders ausgeprägt ist. Er schreibt: »Wenn unsere Philosophen, die ›modernen‹ wie die ›postmodernen‹, jenseits

In Anbetracht der Ersetzung der materiellen Produktion durch die diskursive Konstruktion als konstitutives Moment der Vergesellschaftung in postmodernen Theorieansätzen scheint die scharfe Kritik von Marx und Engels (3), die sie einst gegen die *Junghegelianer* vortrugen, die ihrer Auffassung nach einen ›philosophischen Kampf mit den Schatten der Wirklichkeit‹ (S. 13) führten und die tatsächlichen Verhältnisse unangetastet ließen, (wieder) brandaktuell (vgl. ebd., S. 20; Wood, 2010, S. 19f.). Ebenso wenig wie die bewusste Einsicht in die Unterdrückung mit ihrer Aufhebung zusammenfällt, verschwindet die Exklusion in der Wirklichkeit mit der *Dekonstruktion* ihres Begriffs.⁶⁶ Ritsert (2015), der die *materielle* hinter der *ideellen Seite* verschwinden sieht, insistiert dementsprechend: »Der Begriff des Hundes bellt nicht! Auch das Sein der Gesellschaft geht nicht im Sein von oder durch Ideen (Bewußtseinsprozessen und/oder Sprachspielen) auf!« (S. 56). Abgesehen davon weist Wood (2010) darauf hin, dass das postmoderne *Patchwork Thinking* bzw. *Playing with the Pieces* mit seiner fragmentierend wirkenden Fokussierung auf Diskontinuitäten und Mikrogeschichten eine sonderbare Allianz mit dem postulierten ›Ende der Geschichte‹ (Fukuyama, 1992) eingeht. Dies führt sie insbesondere auf die Aversion postmoderner Denker*innen gegenüber *Einheiten* zurück, die sie folglich auch am übergreifenden Charakter des kapitalistischen Marktes zweifeln lässt (vgl. S. 11ff.).

»Welche bessere Ausrede für die *höhere Gewalt* des Kapitalismus gäbe es als die Überzeugung, dass dessen sich überall ausbreitende Macht keinen systematischen Ursprung, keine einheitliche Logik, keine identifizierbaren sozialen Wurzeln besitzt?« (ebd., S. 12).

Anstatt also den Versuch zu unternehmen, die *Totalität der Gesellschaft*, die »[...] ihre Mitglieder mit Haut und Haaren beschlagnahmt« (Adorno, 2015a, S. 390) und nach ihrem »[...] Ebenbild erschafft« (ebd.), in ihrer geschichtlichen Gewordenheit zu untersuchen, wird es als Akt der Be-

ihrer Konflikte irgend etwas gemeinsam haben, dann ist es dieses übertriebene Vertrauen in die Macht des Wortes – die typische Illusion eines *lector*, der einen akademischen Kommentar für eine politische Tat oder Textkritik für einen Akt des Widerstands halten und Revolutionen im Bereich der Wörter als radikale Umwälzung im Bereich der Dinge empfinden kann« (S. 8f.).

66 Damit ist weder gesagt, dass es nicht sinnvoll ist, sich kritisch mit dem Exklusionsbegriff zu befassen noch, dass Sprechakte im Exklusionsprozess keine Rolle spielen.

freierung empfunden, sich von den »großen Erzählungen«, vom »altmodischen Einheits-Denken« und von zentralen Begriffen der Soziologie zu verabschieden (vgl. Bernhard, 2014a, S. 11f.; Creydt, 2021, S. 9ff.). Dementsprechend apodiktisch mahnt Lagasnerie (2017):

»Wir sollten uns davor hüten, die Welt als homogen und kohärent zu interpretieren [...]. Wir leben in einer inkohärenten Welt. Das Wichtigste, was wir in den siebziger Jahren von Foucault gelernt haben, ist, dass die Macht zerstreut ist. Es gibt keine grundlegende Einheit der Gesellschaft. Es gibt nicht einmal eine Gesellschaft. Es gibt keine zentrale Macht, die jeden Aspekt unserer Existenz beherrscht [...]« (o.S.).

Der postmoderne Antiuniversalismus ist nicht selten an einen kulturellen und epistemischen Relativismus gekoppelt, der die Grenzen zwischen *Fakt* und *Fiktion* verwischt und damit die Basis wissenschaftlichen Arbeitens unterminiert (vgl. Hobsbawm, 2001, S. 339).⁶⁷ Bernhard (2012a) spricht daher auch von einer »Standpunktlosigkeit postmodernistischer Ansätze« (S. 13), die mit dem Anspruch, eine rücksichtslose Gesellschaftskritik zu leisten (siehe Einleitung), unvereinbar ist. Aus dem Gesagten geht hervor, dass ein postmoderner Wissenschaftsansatz als Grundlage für die Untersuchung der Exklusion von behinderten Menschen vor allem deshalb nicht in Frage kommt, weil er in der (Über-)Betonung von *Benennungsprozessen* und *performativen Sprechakten* die materiellen Wurzeln der Ausgrenzung vergisst, die in den ökonomischen Gesetzmäßigkeiten der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu vermuten sind.

Vor dem Hintergrund des Ausschlussverfahrens bietet sich für die Untersuchung ein *geschichtsmaterialistischer Wissenschaftsansatz*⁶⁸ im An-

67 Scharfe Kritik aus (öko-)feministischer Perspektive am Kulturrelativismus findet sich u. a. bei Mies & Shiva (2016), die darauf aufmerksam machen, dass er uns dazu nötigt, Gewalt und patriarchale Sitten wie Mitgift oder Klitorisbeschneidung zu akzeptieren, weil sie sich – ohne die Möglichkeit des Rückgriffs auf eine universelle Norm – der Kritik entziehen (vgl. S. 21). Zum Kulturrelativismus siehe auch: Creydt, 2021, S. 39.

68 In Anlehnung an Bernhard (2020) wird in dieser Forschungsarbeit die Bezeichnung *Geschichtsmaterialismus* gegenüber der ebenfalls gängigen Bezeichnung *Historischer Materialismus* präferiert, da mit ihr die Vermittlung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die den Ansatz auszeichnet, besser zum Ausdruck gebracht werden kann als mit dem Prädikat *historisch*, das suggeriert, es ginge lediglich um bereits abgeschlossene Entwicklungsprozesse (vgl. S. 631).

schluss an Marx an, dem eine dialektisch-materialistische Denkweise zugrunde liegt. Dieser schließt nicht nur die beschriebenen Unzulänglichkeiten konzeptionell aus, sondern er wird auch der Doppelaufgabe von theoriegeleiteter Analyse *und* emanzipatorischer Umgestaltung der Praxis gerecht (vgl. Bernhard, 2012a, S. 12f.). Mit den Denk- und Erkenntniswerkzeugen, die er zur Verfügung stellt, wird es möglich, die komplexen gesellschaftlichen Mechanismen und Dynamiken *hinter* der Exklusion von behinderten Menschen aufzudecken und erklärbar zu machen. Was einen geschichtsmaterialistischen Wissenschaftsansatz im Allgemeinen auszeichnet und welche Rückschlüsse sich für die Untersuchung der gegenwärtigen Exklusion (siehe 1) ergeben, wird in diesem Kapitel erläutert.

Aufgrund der zahlreichen Missverständnisse und der historischen Tatsache, dass der Geschichtsmaterialismus unter orthodox marxistisch-leninistischen Vorzeichen im sog. Realsozialismus bis zur Unkenntlichkeit entstellt wurde, kann nicht voraussetzungslos an die Denktradition angeknüpft werden. Es bedarf also einer besonderen Anstrengung, um seine Denk- und Erkenntniswerkzeuge für die Untersuchung der Exklusion zu gewinnen. »Jede Herleitung des geschichtsmaterialistischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft«, so betont Bernhard (2012a), »sieht sich daher zunächst genötigt zu bestimmen, was *nicht* unter den Begriff des Geschichtsmaterialismus fällt« (S. 12).

Ein ideengeschichtlicher Abriss im ersten Unterkapitel dient der Vorverständigung und gibt Antworten, indem er anhand der *differentia specifica* aufzeigt, *was* und *was nicht* unter Geschichtsmaterialismus zu verstehen ist. Zu Beginn wird kursorisch die Genese des dialektischen sowie des materialistischen Denkens nachgezeichnet, bevor die von Marx vollzogene ›wissenschaftliche Revolution‹ (Haug, 2017, S. 166) durch eine ›doppelte Negation‹ (Küttler et al., 2004, S. 317) in den Fokus rückt, die in einer dialektisch-materialistischen Geschichtsauffassung kulminiert. Anschließend wird auf die komplexe Rezeptionsgeschichte nach Marx' Tod eingegangen und sowohl die ›Verfallsgeschichte der Marxschen Theorie zum Marxismus‹ (Schmied-Kowarzik, 2018, S. 286) als auch dessen Bestands-wahrung und Weiterentwicklung im ›Untergrund-Marxismus‹ (Labica, 1986, S. 113) thematisiert. Auf der Basis des kurzen ideengeschichtlichen Abrisses wird es dann möglich, vertiefend auf das *dialektische* und auf das *materialistische* Moment im Geschichtsmaterialismus einzugehen, die zu diesem Zweck analytisch getrennt werden, obgleich sie in der Praxis eine untrennbare Einheit bilden. Dementsprechend wird im zweiten Unterka-