

*Adina Küchler/Alina Ivanova*

## Anerkennung als Voraussetzung für inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schule

**Zusammenfassung:** Die Diskussionen über interkulturelle und inklusive (Schul-)Entwicklung sind in der Erziehungswissenschaft prominent, waren aber in der Vergangenheit, bis auf wenige Ausnahmen, künstlich getrennt. Dieser Artikel gibt eine Antwort auf die Frage, wie sich beide Diskurse und ihre Umsetzung in der pädagogischen Praxis über die Kategorie Anerkennung bildungstheoretisch begründen lassen. Da inklusives und migrationspädagogisches Handeln die Teilhabe an Bildung fördern soll und Anerkennung die Voraussetzung für die Teilhabe durch Bildung darstellt, erfordern Inklusions- und Migrationsprozesse eine Pädagogik, die das Subjektverständnis von Welt in Form von kultureller Anerkennung wertschätzt und zum anderen Akteur\*innen, die in der professionellen Umsetzung dabei reflexiv das je eigene Bild von Selbst und Welt rekonstruieren können. In diesem Moment der Professionalität werden Bildungsprozesse ermöglicht, die zu Partizipation als primärem Ziel von inklusions- und migrationspädagogischen Bildungsprozessen befähigen, beziehungsweise Chancen darauf eröffnen. Im Umkehrschluss begründet der Beitrag Anerkennung als Voraussetzung für gelingende inklusions- und migrationspädagogische (Partizipations-)Prozesse, die wiederum nur durch Bildung möglich sind. Abschließend können daher auch professionsbezogene Implikationen für die pädagogische (Schul-)Praxis aufgezeigt werden.

**Schlagerworte:** Anerkennung, Bildung, Inklusion, Migration, Schule

### 1. Einleitung

Der Inklusionsbegriff wurde in der Soziologie, aber auch in der so genannten Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik mehrfach theoretisch begründet (vgl. Luhmann, 1995; Stichweh, 2005; Sander, 2001, 2004; Speck, 2003). Während in den Komposita der Disziplinen das Besondere, respektive das ‚Sonderbare‘ betont und damit Aussonderung impliziert wird<sup>1</sup>, soll Inklusion in deren Verständnis dennoch einen Paradigmenwechsel kennzeichnen, mit dem eine teilhabeorientierte Bildungs- und Gesellschaftsentwicklung einhergeht (vgl. Schmidt & Dworschak, 2011).

---

1 So ist zum Beispiel bei Behindertenpädagogik allein in deren Bezeichnung ‚Behinderte‘ ein Ansatz für Stigmatisierung der fokussierten Personengruppe begründet (Speck 2003, S. 54).

In der Folge der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist die gesellschaftliche Teilhabe explizit zum Menschenrecht geworden. Seither werden entsprechende Möglichkeiten der Umsetzung kontrovers diskutiert. Auffällig ist, dass aus immer wieder neu festgelegten Begriffsdefinitionen zwar Verständniserklärungen hervorgegangen sind, Inklusion als erkenntnistheoretischer und politischer Begriff eine klare Definition, die eine Umsetzung in der pädagogischen Praxis begründet, aber noch immer weitestgehend schuldig bleibt.

So sollen zum Beispiel neue Begriffe wie ‚full-inclusion‘ versus ‚educational inclusion‘ das Verständnis der Vertreter\*innen von Inklusion differenzieren. Diese Vertreter\*innen argumentieren auf der einen Seite normativ, dass Inklusion als Menschenrecht nur ein ‚enges Verständnis‘ zulasse und eine Systemveränderung auf allen Ebenen bedeute. Auf der anderen Seite steht die Forderung, dass sich eine inklusive Entwicklung an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen solle und damit verschiedenen Umsetzungsmaßnahmen als hilfreich gelten könnten (vgl. Hillenbrand, Melzer & Sung, 2014), ohne aber diese Maßnahmen konkret zu begründen.

Betrachtet man Schule als einen Ort pädagogischer Praxis, der durch Artikel 24 der UN-BRK zu einer inklusiven Entwicklung verpflichtet ist, ist das Desiderat der Folgen einer unzureichenden Begründung bereits empirisch belegt: An den Schulen wird den Herausforderungen einer inklusiven Beschulung seitens der Lehrkräfte häufig mit Unsicherheiten und Ängsten begegnet, vor allem wenn nicht ausreichend Informationen zur Verfügung stehen (vgl. Amrhein, 2015; forsa, 2017). Hinzu kommt, dass Unterstützungsmöglichkeiten für einzelne Schüler\*innen einer Diagnose bedürfen (vgl. bspw. die Praxis des ‚Nachteilsausgleichs‘ an Schulen), sodass letztlich durch die Betonung von Differenz diese immer wieder reifiziert und dem Menschenrecht Inklusion widersprochen wird.

Ähnlich verhält es sich im Feld der interkulturellen Bildung. Mit Blick auf die kritische wissenschaftliche Rezeption der Entwicklung von interkulturell pädagogischen Ansätzen lässt sich anmerken, dass der programmatische Perspektivenwechsel von der Defizit- zu der Differenzorientierung (Niedrig, 1996, S. 13; Krüger-Potratz, 2005, S. 120) zu einer höheren Akzeptanz der vorhandenen kulturellen Heterogenität in der Schulpraxis geführt hat. Dennoch verstärkten sich gleichzeitig die bereits in ausländerpädagogischen Ansätzen stark verbreiteten kulturalisierenden Denk- und Handlungsmuster. Kulturalisierung wird beschrieben als Tendenz, bei der „sowohl die Verhaltensweisen von Individuen als auch gesellschaftliche Verhältnisse kulturell interpretiert und auf diesen Aspekt reduziert werden“ (Reindlmeier, 2006, S. 236). Die Überbewertung des Kulturellen gegenüber bspw. den Faktoren wie sozialer Hintergrund, Bildungsstand und individuelle Positionierung sowie die – in entsprechenden Vorannahmen, Maßnahmen und (bildungs-)politischen Entscheidungen manifestierte – Betonung und Stilisierung der Andersheit, trugen maßgeblich zur Konstruktion von Einwanderer\*innen als ‚exotisch‘ bis ‚fremd‘ bzw. letztlich nicht dazugehörig bei (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010). Die Kritik an diesem Zustand führte zur Etablierung migrationspädagogischer Perspektiven, die nicht vorrangig (kulturelle) Differenz, sondern primär die Mechanismen, die die Kategorie ‚Differenz‘ überhaupt hervorbringen und relevant werden

lassen, in den Fokus nehmen. Die Definition pädagogischer Professionalität bezieht sich dementsprechend auf die Fähigkeit, Zuschreibungen von ‚Kultur‘ und ‚Differenz‘ nicht als essentielle Tatsache, sondern als ein „aktives und zu veränderndes Handeln“ (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 93) wahrzunehmen und im Hinblick auf deren gesellschaftlichen, institutionellen und interaktionellen Bedingungen sowie Wirkungen analysieren zu können (Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 92–93).

Auch im Inklusionsdiskurs gibt es Begründungslinien, Inklusion als eine „kritische Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns“ zu begreifen (vgl. Dannenbeck & Dorrance, 2009). Deutlich wird, dass sowohl in der Inklusionsperspektive pädagogischen Handelns als auch in der Migrationspädagogik die Kategorie Anerkennung einen bedeutenden Stellenwert einnimmt. Während Prengel bereits die drei Formen von Anerkennung nach Honneth (Liebe, Recht und Wertschätzung) erziehungswissenschaftlich begründet hat (vgl. Prengel, 2013), impliziert die inklusive und interkulturelle Entwicklung eine noch stärkere Auseinandersetzung mit deren Ambivalenz: Wie können Differenz und Diversität in ihrer Normalität anerkannt werden, ohne eine – gerade in den Praxisfeldern von Inklusion und Interkulturalität noch weitgehend übliche – ausgrenzende Festschreibung des Andersseins zu befördern?

Dieser Artikel soll einen Beitrag dazu leisten, Inklusion als Begriff und Gegenstand mithilfe der Anerkennungstheorie zu strukturieren und die praktische Umsetzung bildungstheoretisch zu begründen. Dafür wird durch die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Umgang mit der Ambivalenz der Anerkennung ein begrifflicher Zusammenhang zwischen den Kategorien Bildung und Anerkennung als sich bedingende Kontextfaktoren für die Realisierung von Inklusion hergestellt.

Mithilfe der aus verschiedenen theoretischen Perspektiven kritisch betrachteten Anerkennungstheorie kann dadurch gleichzeitig ein Beitrag zur interdisziplinären und mehrdimensionalen Forschung über Begriff und Konzept von Inklusion im Zusammenhang mit Interkulturalität geleistet werden. Geleitet von dieser Zielsetzung soll im Folgenden nachgezeichnet werden, welche Widersprüche der Kategorie Anerkennung inhärent sind und welche Optionen im Bereich der Bildung möglich sind, um mit diesen umzugehen.

Daraus lässt sich folgern, in welchem theoretischen Rahmen sich inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schulpraxis verorten lässt, das die Kennzeichnung „professionell“ zu entsprechen vermag.

## 2. Dilemmata der Anerkennung

Anerkennung (Liebe, Recht, Wertschätzung) wurde von Autoren wie Taylor und Honneth als „Akt der Zustimmung und Wertschätzung“ (Dederich & Schnell, 2011, S. 108), als Voraussetzung für die Entfaltung einer ‚unbeschädigten Identität‘ beschrieben (vgl. Jantzen, 1979; Goffmann 1975). Den „Kampf um Anerkennung“ beschreibt Honneth in seiner 1992 erschienenen, gleichnamigen Schrift als Angewiesenheit des Subjekts, von anderen anerkannt und bestärkt zu werden, um sich als ein „geschätztes Wesen“ verste-

hen zu können (Honneth, 1992, S. 217). Zur Anerkennungsform des Rechts müsse ein Individuum ein Wissen darüber besitzen, welche normativen Verpflichtungen es dem jeweils anderen gegenüber einzuhalten habe (Honneth, 1992, S. 174), um aus der Perspektive des generalisierten Anderen sich selbst als Rechtsperson verstehen und Ansprüche stellen zu können, die von den anderen akzeptiert würden (Honneth, 1992, S. 174). Unter der Anerkennungsdimension der Liebe versteht Honneth die per se exkludierende Gefühlsbindung zwischen zwei Personen, die sich wechselseitig ihre Bedürfnisse bestätigen (Honneth, 1992, S. 153). Um zu einem umfassenden Selbstverständnis zu kommen, bedürfe es jedoch zusätzlich der sozialen Wertschätzung, mit der die Fähigkeit einhergehe, welche Leistung der je andere für die Gesellschaft, die Honneth als eine „Wertegemeinschaft“ kennzeichnet, erbringen könne (Honneth, 1992, S. 198). Der soziale Wert der Subjekte bemesse sich „an dem Grad [...], in dem sie dazu in der Lage erscheinen, zur Verwirklichung der gesellschaftlichen Zielvorgaben beizutragen“ (Honneth, 1992, S. 198).

Dabei stellt sich die Frage, wie die Achtung einer\*s jeden gesichert werden kann, auch denjenigen, die nicht in der Lage sind, dieses Potenzial in von der Wertegemeinschaft gewünschtem Maß zu verwirklichen, zum Beispiel Menschen mit Behinderungen (Taylor, 1993, S. 32). Während Prengel zur Lösung dieser Herausforderung im Anerkennungsprozess die Erweiterung durch die „Care-Theorie“ vorschlägt (Prengel, 2013, S. 32–36), bezieht sich Horster in seiner Stellungnahme zu diesem ‚Solidaritätsproblem‘ aus der Perspektive der normativen Anerkennungstheorie auf den Tübinger Philosophen Höffe, der darauf erwidert, dass die meisten Behinderungen aus den Risiken unserer Zivilisation resultierten. Da wir deren Vorteile kollektiv in Anspruch nehmen würden, hätten wir auch die Nachteile kollektiv zu tragen (Höffe, 1996, S. 212). Habermas geht laut Horster noch über das Argument der eigenen Betroffenheit hinaus, indem er mit der „Supererogation“ argumentiert, mit der „die über das obligate Maß hinausgehende Mehrleistung“ gemeint sei (Horster, 2009, S. 157). Für Leistung werde keine Gegenleistung erwartet (Horster, 2009, S. 157). Prengel (2001) begründet damit ihr Prinzip der „egalitären Differenz“ und verweist auf die Notwendigkeit, Gleichheit und Differenz für die freiheitliche Wertschätzung der Verschiedenheit zu gleichen Teilen anzuerkennen. Diese Argumentation greife jedoch zu kurz, wenn man davon ausgehe, dass ein radikales Verständnis des Begriffes Differenz allein auf sprachlicher Ebene ein kaum lösbares Problem darstelle (Dederich & Schnell, 2011, S. 116):

Jeder Versuch, den Anderen als Anderen kategorial zu erfassen, überführt diesen in ein begrifflich-kognitives, soziales oder ästhetisches Ordnungsgefüge. Demgegenüber verweisen Begriffe wie ‚Differenz‘, ‚Andersheit‘, ‚Alterität‘ oder ‚Nicht-Identität‘ auf etwas, was nicht positiv durch Begriffe oder [...] sonstige kriteriengenerierende Theorien einholbar ist. (Dederich & Schnell, 2011, S. 116)

Über diese „Strukturen und Ordnungsgefüge“ sozialer Räume werden Anerkennungsprozesse reguliert (Dederich & Schnell, 2011, S. 116).

Auch die Schule gebe als ein solcher sozialer Raum vor, „nach welchen Mustern, Regeln, Schemata, Erwartungen, Werten, Rollenerwartungen usw.“ die anwesenden Akteur\*innen miteinander interagieren, wie Konflikte bearbeitet werden und wie Normalität definiert wird, respektive „was in einem normativen Sinne als richtig oder falsch gilt“ (Dederich & Schnell, 2011, S. 116). So entstehe auch eine Behinderung erst dann, wenn diese in sozialen Interaktionen konstruiert und einem gesellschaftlichen System zugeordnet werde (Dederich & Jantzen, 2009, S. 20). In der daran anschließenden Zuschreibung individueller Exklusionsprozesse liege die Legitimation pädagogischer Interventionen (Rösner, 2006, S. 131–132).

Gleiches gilt für die Kategorie ‚Kultur‘ bzw. ‚Migrationshintergrund‘: Indem Personen(gruppen) als Angehörige bestimmter (National-)Kulturen bzw. als Personen mit (einem bestimmten) ethnisch-nationalen ‚Hintergrund‘ identifiziert werden, wird die Andersheit bzw. Besonderheit ihrer Lebenssituation markiert, an die wiederum bestimmte Wertungen als z. B. ‚problematisch-unproblematisch‘, ‚fern-nah‘, ‚förderungsbedürftig-erfolgreich‘, ‚unterworfen-emanzipiert‘ etc., anknüpfen. Diese Wertungen stellten zugleich Instrumente einer essentialisierenden Zuschreibung dar (Terkessidis, 2004, S. 99), mit der pädagogische Interventionen begründet werden können.

Anerkennung leistet also auf der einen Seite einen Beitrag dazu, Individuen hervorzuheben, zum Beispiel als „angesehene, wertgeschätzte [...]“ (Dederich & Schnell, 2011, S. 117), „normale“ – aber eben auch als ‚problematische‘, ‚förderungsbedürftige‘ und damit ‚nicht den Erwartungen der Gemeinschaft entsprechende‘ – sodass im Umkehrschluss „dieser Vorgang des Anerkennens Differenz im Sinne radikaler Alterität zum Verschwinden“ bringe (Dederich & Schnell, 2011, S. 117). Diese Macht der Anerkennung, die im Sinne von Foucault Subjektivierung durch Unterwerfung meint (vgl. Foucault, 1991), differenziert Butler weiter aus als eine Macht, die die Subjekte durch Normen formt (Balzer, 2014, S. 523–525). Diesen ambivalenten Prozess der Anerkennung der gleichzeitigen Unterwerfung und Konstituierung von Subjekten (Balzer, 2014, S. 524) erklärt Balzer mit Arendt, indem in der Anerkennung Subjekte zwar „als etwas oder als jemand (spezifischer)“ angesprochen, aber „immer – und auch nur – entsprechend den Rollen bzw. Masken anerkannt [werden]“, die die Anerkennenden „zuteilen“ (Balzer, 2007, S. 50, Hervorheb. im Orig.). Zur ethischen, von Taylor und Honneth geprägten Perspektive auf Anerkennung „als Bedingung der Möglichkeit von Selbstverwirklichung“ (Balzer, 2014, S. 576), kommt damit der Aspekt des negativen Gehalts von Anerkennung zum Vorschein: die Aberkennung (vgl. Balzer, 2014, S. 254–267). Aberkennung respektive Verkennung ist dann Teil der Anerkennung als Adressierungsproblematik (Balzer & Ricken, 2010, S. 73). Es werde die Frage gestellt, „als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem [er\*sie] dadurch vor welchem normativen Horizont sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird“ (Balzer & Ricken, 2010, S. 73) – oder, analog bei Mecheril, „unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen wie ‚Kultur‘?“ (Mecheril, 2008, S. 26).

Setzt man Anerkennung als Haltung für gelingende Identitätsentwicklungsprozesse voraus, stellt sich die Frage, welcher Kompetenz es bedarf, mit dieser Ambivalenz von

Anerkennung und Macht umzugehen. Folgt man der sozialphilosophischen Auseinandersetzung Levinas' anhand seines Konzeptes der Alterität als universell ethische Kategorie, verfolgt dieses eine Aufhebung, die im „Kampf um Anerkennung“ (vgl. Honneth, 1992) die Ebene des Dritten erfordert. Feministische Theorien, so auch die nach Irigaray, kritisieren daran jedoch, dass genau nach diesem Muster der Aufhebung Differenzen konstruiert werden und Subjektwerdung verhindert werde (vgl. Drygala, 2005). Ziel müsse sein, die Machtperspektive mit anzuerkennen und durch Respekt als eine Form von Anerkennung in einer „Kultur der Differenz“ Subjektwerdung möglich werden zu lassen. Im Folgenden soll diese „Kultur der Differenz“ nach Stojanov (2006) vorgestellt sowie überprüft werden, inwiefern diese auf inklusive Prozesse übertragen werden kann.

### 3. Anerkennung in Bildungsprozessen

In seiner Studie „Bildung und Anerkennung. Ein intersubjektivitätstheoretischer Ansatz zum pädagogischen Handeln unter Bedingungen soziokultureller Pluralität“ ordnet Stojanov seine rekonstruierte „kulturell-biographische Anerkennung“ (Stojanov, 2006, S. 163–199) der „sozialen Wertschätzung“ (Stojanov, 2006, S. 183) unter. Mit dieser ausdifferenzierten Anerkennungsdimension wird jedem das Potential zugesprochen, seine „entkulturierten“ Selbst- und Wirklichkeitsdeutungsmuster interperspektivisch transformierend zu artikulieren, oder sie mit ‚fremden‘ Horizonten von Selbst- und Weltwahrnehmung zu synthetisieren“ (Stojanov, 2006, S. 199). Dabei liegt Stojanovs Konstruktion ein Bildungsbegriff zugrunde, dessen wesentliches Merkmal die Verzahnung sei, die sich „zwischen Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlicher Reproduktion vollzieht“ (Stojanov, 2006, S. 96). Als Grundlage dazu dient Marotzkis Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie (vgl. Marotzki, 1990). Danach beziehe sich Bildung genau darauf, „wie jemand sich selbst (Selbstbild) im Verhältnis zur Welt (Weltbezug)“ sehe (Marotzki, 1996, S. 29). Bildung erfolge demnach nicht durch Wissenserwerb, zum Beispiel beim Lernen für eine Klausur, sondern nur dann, wenn sich durch die erlernten Inhalte auch die Haltung zur Welt ändere (Marotzki, 1996, S. 29). Dadurch werde der bisherige Orientierungsrahmen, „der die Erfahrungen des Subjekts organisiert“, transformiert (Marotzki, 1990, S. 41). Der veränderte Orientierungsrahmen/Weltbezug führe dann dazu, dass sich auch das Subjekt zu sich selbst anders verhalten könne und umgekehrt (Marotzki, 1990, S. 43).

Indem das Subjekt sich selbst in einer anderen Weise transparent macht, macht es sich die Welt auf andere Weise zugänglich. Und: Indem sich das Subjekt die Welt auf andere Weise zugänglich macht, macht es sich auf andere Weise sich selbst transparent. (Marotzki, 1990, S. 43)

Diese Transformationsprozesse seien jedoch nur durch Unbestimmtheiten möglich. „Bildung im Sinne von Unbestimmtheit ist sich erfüllende Bildung als Ausdruck differenztheoretischen Denkens.“ (Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2006, S. 170). Das heiße,

dass Bildung nur dann stattfinden könne, wenn „Differenzerfahrung“ ermöglicht werde (Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2006, S. 171). Nur so sei Reflexivität zu erlangen (Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2006, S. 171). Dabei sei die Initiierung solcher Bildungsprozesse besonders schwierig, weil sich „Welterfahrungsmuster“ in Gewohnheiten ausdrückten, die oftmals eine „verhaltensstabilisierende“ Wirkung hätten und so lange bestünden, „bis sie uns in eine ernsthafte kognitive Dissonanz oder soziale Konfliktlage bringen“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 24). Umso wichtiger sei deren Ermöglichung als „das tägliche Brot von Erziehern, Lehrern, Eltern [...] bei Heranwachsenden und/oder Erwachsenen“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 24). Voraussetzung dafür müsse jedoch sein, die Betrachtungsweise aller Schüler\*innen als determiniert in ihrer von der Familiensozialisation geprägten Selbst- und Weltwahrnehmung, „die [...] gegenüber allen von ihr Betroffenen im genuinen Sinne *ungerecht*“ ist, in Form von Anerkennung zu überwinden (Stojanov, 2007, S. 44, Hervorheb. im Orig.). „Gegenstand der Anerkennung ist nicht die wechselseitige Andersheit der Subjekte an sich, sondern der Selbstverwirklichungsprozess der Einzelnen, der sich im Rahmen des Verhältnisses wechselseitiger Anerkennung zwischen jeweils Anderen vollzieht.“ (Stojanov, 2006, S. 168).

Anerkennungsverhältnisse seien demnach Voraussetzung für Bildungsprozesse (Stojanov, 2006, S. 168), indem Anerkennungserfahrungen in Form von Wertschätzung eine Voraussetzung für die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses darstellen. Dieses Verhältnis zwischen Anerkennung und Bildung wird vor allem auch dadurch interessant, weil es das Moment der Verkennung im Anerkennungsprozess mit berücksichtigt. Die „Unzulänglichkeit des Anderen“ (vgl. auch den Begriff „Unzugänglichkeit des Anderen“ bei Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 97) sei immer schon mit der „Unzulänglichkeit des Eigenen“ verbunden, „weil auch das Eigene sich aus der Perspektive des Anderen konstituiert und sich ein Selbst nur über die Auslegung im Anderen gewinnt“ (Schäfer & Wimmer, 2006, zit. n. Balzer, 2007, S. 57). Wird folglich die Forderung nach „Anerkennung von Differenz“ als eine „Notwendigkeit einer *Wertschätzung* von (kultureller) Differenz“ getätigt (Balzer, 2007, S. 57, Hervorheb. im Orig.), bringe diese Forderung „das Prinzip der sozialen Wertschätzung in einen höchst engen Überschneidungszusammenhang mit dem der Anerkennung der Verschiedenheit der Kulturen“ (Stojanov, 2006, S. 167). So werde übersehen, dass „[d]ie Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft [...] keine Leistung [...] und deshalb [...] nach Honneth auch kein Gegenstand der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung“ sei (Stojanov, 2006, S. 167). Von „Leistung“ könne man nur dann sprechen, wenn sich die Anerkennungsform der Wertschätzung „nicht primär auf den jeweiligen Arbeitsverdienst“ beziehe, „sondern auch und vor allem auf die Fähigkeit des Individuums, seine persönlichen und unverwechselbaren, biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen so zu artikulieren, dass sie als ein potenzieller Beitrag und/oder eine Bereicherung für die Gesamtgesellschaft gelten können“ (Stojanov, 2006, S. 43). Diese Artikulationsfähigkeit setze jedoch bereits „einen reflexiven Umgang mit der ‚eigenen‘ kulturellen Zugehörigkeit voraus [...]“ (Stojanov, 2006, S. 168). Dafür müsse wiederum Bildung sensibilisieren (Stojanov, 2006, S. 168).

Das „Korrelat im Weltbild des Subjekts [...], in das dieses sein Selbstverhältnis hineinprojiziert und in dem es jenes zum Ausdruck bringt [...] macht die ‚Kulturhaftigkeit‘, die kulturelle Dimension der Existenz des Einzelnen, aus“ (Stojanov, 2006, S. 168). Damit sind die „(dynamischen) Weltbezüge der Subjekte“ der primäre Gegenstand einer kulturellen Anerkennungsform (Stojanov, 2006, S. 177).

Folglich bezieht sich Stojanovs Verständnis kultureller Anerkennung nicht auf die formale Anerkennung von ‚Herkunftskultur‘ im Sinne einer eng gefassten ‚Nationalkultur‘ oder eines ‚Migrationshintergrundes‘, sondern auf die Fähigkeit der Subjekte, ihre individuellen Muster der Wirklichkeitswahrnehmung stets im Kontext einer „virtuellen, entgrenzten posttraditionellen Gemeinschaft“ (Stojanov, 2006, S. 183) zu betrachten und die Partikularität der eigenen Weltwahrnehmungskontexte zu überschreiten (Stojanov, 2006, S. 183). Aberkennung erfolgt demnach im unerfüllten Anspruch nach sozialer Wertschätzung durch die Verwehrung eines Artikulations- und Anerkennungsraumes für kulturell-biographische Erfahrungen und Wertvorstellungen. Im Unterschied zur Anerkennung des Arbeitsverdienstes nach Honneth interpretiert Stojanov damit ein Muster von sozialer Wertschätzung, „das sich unmittelbar auf die Formung und Transformation von Weltreferenzen bezieht, welche die Hervorbringung und Entwicklung von Selbst-Eigenschaften ermöglichen“ (Stojanov, 2006, S. 183). Jeder Person müsse das Potenzial zugesprochen werden, „die Perspektive des ‚generalisierten Anderen‘ oder den so genannten ‚Moral Point of View‘ einzunehmen und damit die Limitierungen seiner partikular-ansozialisierten Wirklichkeitswahrnehmungsmuster aufzubrechen“ (Stojanov, 2007, S. 43).

Gerade bei Menschen mit Behinderungen führe die Aberkennung dieses Potenzials als die Abwertung des Körpers „[...] und der diesem Körper innewohnenden Geist [...] als defizitär, unzulänglich und therapiebedürftig“ zum „sozialisatorisch eingeschränkten Gefühl der Selbstwirksamkeit, das geringe Vertrauen in die eigene Fähigkeit, etwas in der Welt bewirken [...] zu können“ (Katzenbach, 2011, S. 99). Diese Autonomieeinschränkung nehme somit die Grundlage für Anerkennungsprozesse, indem sich die Individuen nicht als Träger von Rechten verstehen könnten, weil die Perspektive des ‚generalisierten Anderen‘ fehle. Vielmehr seien Beziehungen zu ‚signifikant Anderen‘ wesentlich intensiver, diese würden aber auch erheblich die soziale Wertschätzung als autonom handelndes Subjekt einschränken (Katzenbach, 2011, S. 100). Mit dem Zuspruch des Potenzials für den ‚Moral Point of View‘ hingegen würde auch die Partizipation an den Anerkennungsverhältnissen der Liebe und des Rechts unterstützt, „insofern sie eine stabilisierende Wirkung auf die Ideale und die Fähigkeit der Person hat, die eigene Perspektive der Wirklichkeitsdeutung propositional und argumentativ auszudrücken“ (Stojanov, 2006, S. 184).

In Bezug auf inklusive wie migrationspädagogische Bildungsprozesse bedeutet der Zusammenhang von Bildung und Anerkennung demnach, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als Schüler\*innen „die Limitierungen und Vorformungen ihrer partikularen familiären Sozialisation – und letztendlich ihrer Herkunft – überschreiten können“, wenn ihnen soziale Wertschätzung in Form „kulturell-biographischer Anerkennung“ zuteilwird (Stojanov, 2007, S. 43). Dazu sei es notwendig, das materiale Verständ-

nis<sup>2</sup> von Bildung „als Entwicklung des Einzelnen auf ein bestimmtes Ziel“, also als vorwiegende Vermittlung von Faktenwissen, zugunsten der Ermöglichung zur „Differenz-erfahrung“ und damit einem Erwerb von Orientierungswissen, abzulegen (Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2006, S. 170–171). „Erziehungswissenschaft und Pädagogik benötigen daher Bereiche der Welt- und Selbstausslegung, die Differenzenerfahrungen und einen innovativen, Kategorien erfindenden, kreativen Umgang mit der Welt und dem eigenen Selbst ermöglichen. Nur so sind Reflexivität und Flexibilität zu erlangen.“ (Marotzki, Nohl & Ortlepp, 2006, S. 171)

Die Fähigkeit der Vermittlung dessen setze damit voraus, dass sich Pädagog\*innen „[...] mit ihrer eigenen Erziehungs- und Bildungsbiographie, mit ihren eigenen erziehungs- und bildungsbezogenen Anerkennungsansprüchen und Missachtungserfahrungen [...]“ auseinandersetzen (Stojanov, 2006, S. 202).

#### 4. Anerkennung in pädagogischen Machtverhältnissen

Nach dem Schweizer Pädagogen Haerberlin orientiere sich Pädagogik „[...] oft an Visionen des moralisch guten Menschen in einer gerechten sozialen Umwelt“ und stelle „[...] dialogische Anerkennung von Differenz ins Zentrum“ (Haerberlin, 2008, S. 15). Mit der Kraft solcher Visionen könne jedoch kaum das „Ergebnis einer Jahrtausende langen europäischen Geschichte an Solidaritätsverweigerung gegenüber Schwachen, Ausgeschlossenen und Feindbildopfern [...] überwunden werden“ (Haerberlin, 2008, S. 17). Die Situation, die Mecheril in Bezug auf so genannte „Migrationsandere“ beschreibt, kann auch auf Menschen mit Behinderungen und andere marginalisierte Gruppen übertragen werden: In pädagogischen Beziehungen zeige sich in der Regel, dass Pädagog\*innen, die nicht zu dieser Gruppe, aber zu einer Mehrheit gehören, über Andere sprechen, „sie repräsentieren, ohne selbst in vergleichbarer Weise gesehen, besprochen oder repräsentiert zu werden“ (Mecheril, 2005, S. 314). Das „Sprechen-Über“ definiert die Anderen. Es stelle sich die Frage, wer „mit welcher Legitimation und mit welcher Macht ausgestattet über wen“ spreche und damit „die sogenannten Anderen [...] im Status von Objekten“ halte (Mecheril, 2005, S. 315–316). Somit habe der Anerkennungs-gedanke besonders an „Orten der Differenz“ Konjunktur (Mecheril, 2005, S. 318). Dort artikuliere Anerkennung Ansprüche auf Teilhabe und Selbstbestimmung, die von „minorisierten Gruppen“ formuliert würden (Mecheril, 2005, S. 319). Diese werden in institutionellen Kontexten besonders häufig durch Selektions- oder gar Exklusionskriterien am Gebrauch ihres Partizipationsrechts gehindert.

Wenn [...] die Partizipation von [...] Minderheiten nicht allein auf das Recht der Teilhabe an einer in den Bildungsinstitutionen repräsentierten dominanten Kultur [oder der Kultur der Mehrheitsangehörigen im Allgemeinen, Anm. der Autorinnen] beschränkt werden soll, sondern vielmehr die Notwendigkeit der Veränderung des

2 Vgl. dazu auch Klafkis (1965) Ausführungen zu materialen Bildungstheorien.

Bildungssystems in Richtung einer differentiellen Ansprache der Minderheiten in den Vordergrund rückt, dann liegt den pädagogischen Überlegungen implizit oder explizit zumeist der Gedanke der Anerkennung zugrunde. (Mecheril, 2005, S. 320–321)

In einer gelingenden pädagogischen Beziehung werde der „Status der je anderen als Subjekt“ ernst genommen (Mecheril, 2005, S. 321). Mecheril vertritt damit ebenso wie Stojanov die bei Honneth vorfindbare Auffassung eines Subjektes, das um Anerkennung kämpft. Nach Levinas' Auffassung eines Subjektes, das nicht um Anerkennung kämpft, sondern der Antwort des Anderen ausgesetzt sei, seien damit Bildungsprozesse nicht zu initiieren, das heißt, es gehe nicht (nur) um die Anerkennung des sich bildenden Subjektes, sondern „eben auch um die Anerkennung dessen, was sich als Bildung des Subjektes bezeichnen lässt“ (Wischmann, 2010, S. 109). Deshalb müsse auch die Rekonstruktion der Bildungsprozesse berücksichtigt werden,

[...] d. h. gerade das, was sich zeigt, indem es sich entzieht, das Fremde (Waldenfels 1997), das stört, sich widersetzt, dem muss Raum gegeben werden und es muss anerkannt werden als potenziell sich vollziehender Bildungsprozess. Damit spielt Anerkennung nicht nur für das sich bildende Subjekt auf unterschiedlichen Ebenen eine entscheidende Rolle, sondern auch auf der Ebene der Rekonstruktion [...]. Wie kann dem Subjekt der Rede gerecht geworden werden? (Wischmann, 2010, S. 110)

Bildung wird in der Schule jedoch meist nicht als ein Prozess des transformativen Selbst- und Weltverhältnisses, der die Alterität des Anderen einbezieht, sondern primär als ein formaler Akt des Qualifikationserwerbs verstanden. Individuen, die den Status als Subjekt entwickeln, wenn sie die Möglichkeit haben, „ihr sozial vorstrukturiertes Vermögen wirksam werden zu lassen und sich in transformative Selbst- und Weltverhältnisse zu begeben“ (Mecheril, 2005, S. 321), werden als Schüler\*innen erst durch ihre Leistung zu Subjekten und wenn ihnen diese Leistung nicht zugetraut wird, wird ihnen damit auch Anerkennung verwehrt (Schluss, 2013, S. 154). Und diese „Momente der Missachtung“ (Mecheril, 2005, S. 322) können als „ohne weiteres ungerecht“ (Stojanov, 2007, S. 46) identifiziert werden.

Diese Missachtung setzt sich auch im pädagogischen Handeln fort, das ‚Migrant\*innen‘ und ‚Nicht-Migrant\*innen‘ oder ‚Behinderte‘ und ‚Nicht-Behinderte‘ anerkennt, somit die Differenz bestätige und die Anderen „erneut als Andere und nur als Andere zur Geltung“ bringe (Mecheril, 2005, S. 325). Diese „machtproduktive“ Seite der Anerkennung verdeutlicht, „dass die Anerkennung als auch die Nichtanerkennung von Differenzen in Bildungsprozessen [...] Ungleichheit produziert und zugleich reproduziert“ (Jäggle & Krobath, 2013, S. 13).

Diese Reproduktion ist zum Beispiel auch ein Ergebnis der Selektion im dreigliedrigen Schulsystem Deutschlands, die die Schüler\*innen zu einem sehr frühen Zeitpunkt in ihren (Bildungs-)Biographien segregiert. Dadurch wirken die familialen, sozialen Ungleichheiten in den Übergangsempfehlungen zu den weiterführenden Schulen

(Stojanov, 2007, S. 46; vgl. Wendt et al., 2015; PISA, 2016). Außerdem wird durch die Sozialisation, die die Schüler\*innen auf ihre vermeintlichen ‚Begabungen‘ festlegt, dazu beigetragen, dass die als ‚wenig begabt‘ aussortierten Schüler\*innen ihres Potenzials zur „Entwicklung von Handlungsfähigkeit und Subjektstatus“ beraubt würden (Mecheril, 2005, S. 323; vgl. auch PISA 2016).

Diesen Dilemmata muss laut Mecheril mit einem Ansatz begegnet werden, der im Rahmen von wechselseitigen Anerkennungsprozessen nicht die Assimilation an den dominanten gesellschaftlichen Kontext erfordere, sondern die uneingeschränkte Teilhabe unabhängig der je individuellen Disposition ermögliche (Mecheril, 2005, S. 324). Für die Initiierung von Bildungsprozessen bedeute das, „Mehrfachzugehörigkeiten“ zuzulassen und keine Anpassung an bspw. dominante Vorstellungen soziokultureller ‚Normalität‘ zu erzwingen, respektive gegebene Differenzen u. a. als einen Ausdruck von ‚Macht- und Dominanzverhältnissen‘ zu verstehen (Mecheril, 2005, S. 324). Wird dafür Bildung als struktural verstanden, wird durch eine Steigerung des Reflexionsvermögens ein anerkennendes Handeln möglich, „indem [...] niemand auf irgendeine Zu- oder Beschreibung festgelegt bzw. reduziert wird, [...] sondern vielmehr ein Wissen um die Widersprüchlichkeit von Anerkennung und eine Reflexion über das ‚Wie der Anerkennung‘“ (Balzer, 2007, S. 67) entsteht. In einer solchen „kommunikativen Reflexivität“ sei es möglich, „die Frage der Gefahren, Grenzen und Paradoxien der Anerkennung der Anderen so [zu] formulier[en], dass sich die Anderen an der Auseinandersetzung um diese Frage beteiligen können“ (Balzer, 2007, S. 67).

In der Beteiligung spiegeln sich letztlich auf schulischer Ebene die Anerkennungsformen der Wertschätzung (Stojanov, 2007, S. 45), die Artikulationsräume für „eigene Anliegen und Wertevorstellungen aus der Perspektive der universalistisch-entgrenzten posttraditionellen Gemeinschaft“ eröffnet (Stojanov, 2007, S. 45), wider. Diese Artikulation sei zugleich auch in Form von Respekt Voraussetzung für die Wahrnehmung des eigenen „Rechts auf Rechtfertigung“ (Forst, 2002, zit. n. Stojanov, 2007, S. 45). Darin äußere sich eine „politisch-partizipatorische Gleichheit“, die nur durch „[d]ie Überwindung von Herkunfts- und Sozialisationslimitierungen“ mittels der kulturellen Anerkennung herbeigeführt werden könne (Stojanov, 2007, S. 45). Mit der Fähigkeit, Grenzen in der „ansozialisierten“ Perspektive überschreiten zu können, sei es dann auch möglich, aktiv an gesellschaftlich-demokratischen Prozessen teilzunehmen (Stojanov, 2007, S. 45). In dieser vollzogenen Anerkennung könnten dann nicht nur Schüler\*innen mit Behinderungen oder Migrationshintergrund die „konstitutive Erfahrung, sich als Gleicher unter Gleichen zu fühlen [...]“, sammeln (Katzenbach, 2011, S. 106).

Partizipation, respektive deren Ermöglichung stellt somit Voraussetzung und Ergebnis von bildungstheoretisch betrachteten Anerkennungsprozessen dar und begründet damit das primäre Ziel von Inklusion (s. Abb. 1).

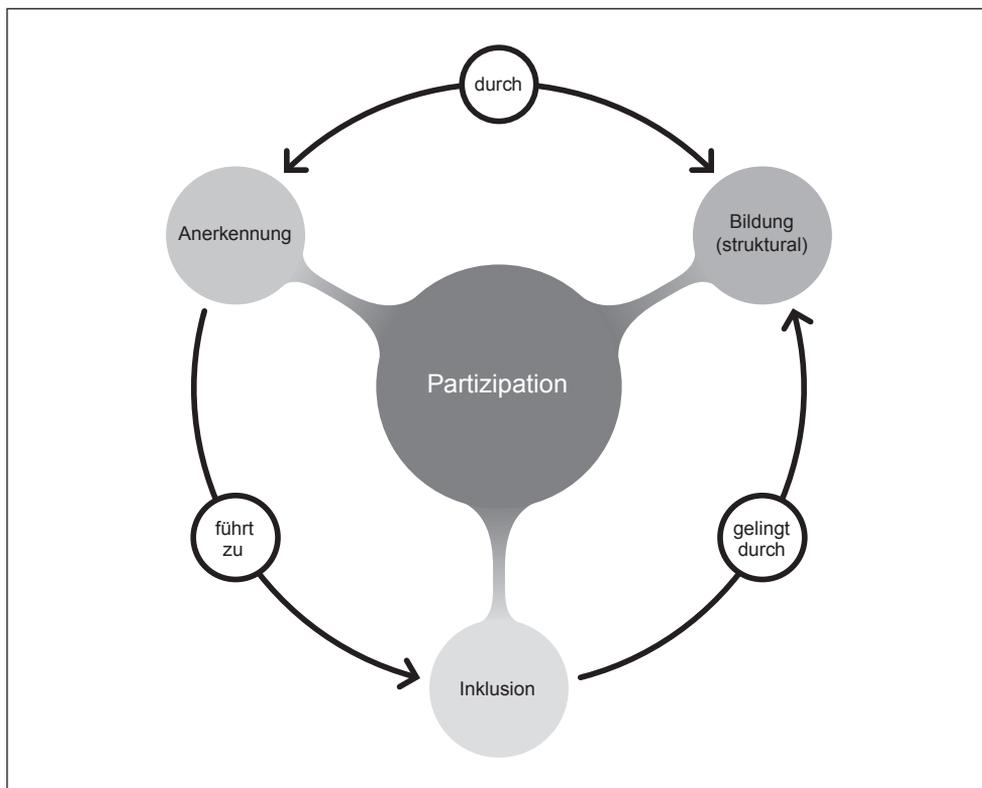


Abb. 1: Zusammenhang von Anerkennung, Bildung und Inklusion

## 5. Fazit

Für die schulische Praxis resultiert aus dieser Verortung, dass zum einen inklusions- und migrationspädagogische (Bildungs-)Prozesse eine Pädagogik erfordern, die das Subjektverständnis von Welt in Form von kultureller Anerkennung wertschätzt und zum anderen Akteur\*innen, die in der professionellen Umsetzung dabei reflexiv das je eigene Verständnis von Kultur rekonstruieren können.<sup>3</sup>

In diesem Moment der Professionalität werden Bildungsprozesse ermöglicht, die die Chancen zur Partizipation eröffnen. Partizipieren zu können, heißt, anerkannt zu sein.

Diese Anerkennung muss sich in der Schulpraxis in einem situations- und einzelfallbezogenen pädagogischen Handeln widerspiegeln, das den Schüler\*innen Artikulationsräume ermöglicht, in denen sie über ihren sozialisatorisch erworbenen Status hinaus ihre Kompetenzen entfalten und Autonomie entwickeln können (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 194). Eine faktische ‚Nichtgleichbehandlung‘ durch individuelle

3 Vgl. dazu auch den Ansatz der ‚reflexiven Inklusion‘ (Budde & Hummrich, 2015, S. 38–39).

Förderung führt damit zur „gleichberechtigten Teilhabe an Bildungs- und Partizipationsprozessen“ (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 194). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, deren soziale Wertschätzung bereits außerhalb der Schule von Zurückweisung geprägt ist, seien innerhalb der Schule besonders auf Anerkennung angewiesen, erfahren meistens aber die deutlichste Zurückweisung (Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005, S. 201). Auch Schüler\*innen aus anderen Herkunftsländern begegneten statt Anerkennung häufig „ethnischer Hierarchisierung/Monolingualismus/Rassismus“ im Rahmen institutioneller Diskriminierung (z. B. Gomolla & Radtke, 2009, S. 268). Zur Initiierung von Bildungsprozessen muss daher auch das Verständnis von Anerkennung als reziprokes Geschehen vorausgesetzt und Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, dass sich eine anerkennende Haltung nur gemeinsam mit den Schüler\*innen entwickeln lässt.

Für die Lehrer\*innenaus- und -fortbildung lässt sich daher empfehlen, kontinuierliche Reflexionsräume zu schaffen, die es ermöglichen, die Ambivalenz von Anerkennung als inkludierende und gleichzeitig ausgrenzende Kategorie wahrzunehmen bzw. über die Wege der Anerkennung im globalgesellschaftlichen Kontext der Macht- und Ungleichheitsverhältnisse nachdenken zu können. Die Reflexion soll sich dabei im Wesentlichen auf die eigene Rolle als Lehrer\*in beziehen und u. a. aufzeigen, inwiefern eigene (Bildungs-)Erfahrungen, Selbst- und Fremdpositionierungen und Weltbilder Einfluss auf die professionsbezogenen Ankerkennungsvorstellungen und damit auch eine Machtwirkung haben. Dazu können vermehrte Praktika mit supervisorischer Begleitung zählen. Ebenso sollte für das Lehramtsstudium möglicherweise eine praktische Vorerfahrung bzw. ein Vorpraktikum im sozialpädagogischen Bereich vorausgesetzt werden. Damit würden auch Ergebnisse aus der Einstellungsforschung zu Inklusion in eine konkrete Umsetzung münden: Haltungen von Lehrkräften hinsichtlich Inklusion änderten sich positiv durch Erfahrungen mit inklusiven Klassen und mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. z. B. Avramidis & Kalyva, 2007; Bosse et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014). In ein professionelles Handeln könnten positive Haltungen aber nur dann münden, wenn im Studium erworbenes Wissen mit beruflichem (Erfahrungs-)Wissen und Alltagswissen reflexiv kombiniert werden könne (Heiner, 2004, S. 44). Die Fähigkeit der Integration und Transformation von Nichtwissen in diese Wissens-Triade führt letztlich wieder zum wesentlichen Einfluss von Bildung und Anerkennung auf inklusives und migrationspädagogisches Handeln. Im Kontext inklusiver wie interkultureller Bildung bedeutet Anerkennung nicht eine bloße Würdigung der essentialistisch als ‚gegeben‘ definierten ‚Besonderheiten‘ oder ‚Hintergründe‘, sondern

- die Wertschätzung der emanzipatorischen Leistung des Subjekts;
- die Ermöglichung der egalitären Teilhabe und Partizipation unabhängig von der jeweiligen individuellen Disposition;
- die Möglichkeit, individuelle Differenzenerfahrungen einzubringen, zu reflektieren und zu modifizieren;
- die Ermöglichung der subjektiven Selbstpositionierung (z. B. im Hinblick auf eigene (Mehrfach-)Zugehörigkeiten);

- die Ermöglichung einer gemeinsamen Diskussion über verschiedene Anerkennungs- und Partizipationsmöglichkeiten.

Diejenigen, die dazu beigetragen haben, dass Inklusion als beforschter Gegenstand in der Erziehungswissenschaft und damit auch in der Schulpädagogik in Erscheinung tritt und diesen wie selbstverständlich in einer Pädagogik der Vielfalt für alle zusammenführen (vgl. z. B. Prengel, 2006; Boban 2009), entwickelten zum einen ihre Ansätze in ethische Leitlinien zur Stärkung der wechselseitigen Achtung der Würde aller Mitglieder von Schulen und Einrichtungen weiter (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte, 2017). Zum anderen kann die Arbeit mit Konzepten und Messinstrumenten wie dem Index für Inklusion oder welchen, die auf diesem beruhen oder sich daran orientieren, bei der Umsetzung der oben aufgeführten Forderungen unterstützen. Sie begründen in Schulentwicklungsprozessen auch das, was in diesem Beitrag zusammengedacht wird: Schüler\*innen Anerkennung zuteil werden zu lassen, dient der Überschreitung ihrer Limitierungen durch ihre Sozialisation im Umfeld der Schule. Dafür ist nicht entscheidend, ob Lehrkräfte diese Sozialisation in Behinderungs- und/oder Migrations- oder Flucht oder andere Ungleichheitserfahrungen kategorisieren, sondern mit welcher Bedeutung sie diese Einordnung der individuellen Dispositionen versehen. Erst durch diese Reflexivität wird das gegenseitige Anerkannt-Sein überhaupt möglich. Ein Wissen über die historische Entwicklung von Inklusion sowie interkultureller und migrationspädagogischer Begründungslinien sollte daher ebenso wie die Möglichkeiten innerer Differenzierung in der Fachvermittlung (vgl. Kiel, Küchler, Weiß & Syring, 2018) als integrale Bestandteile in der Lehrer\*innenaus- und fortbildung aufgenommen werden. Aus diesem Fachwissen lassen sich im Zusammenhang mit Erfahrungswissen dann auch exkludierende Fördersituationen in der Praxis begründen, die aus der Ermöglichung der optimalen Entwicklungs- und Lernchancen für das Individuum resultieren.

Während also Inklusion nie ohne (kurz- oder langfristige) Exklusion gedacht werden könne (Cramer & Harant, 2014, S. 650; Beck & Degenhardt, 2010, S. 73), muss jedoch primäres Ziel für die pädagogische Praxis sein, möglichst viele Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Dazu sind bereits konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Professionalisierung der Lehrkräfte inklusive für den Unterricht im Rahmen der Integrationspädagogik (vgl. z. B. Feuser, 1989; Eberwein, 2009) bzw. der interkulturellen und Migrationspädagogik (vgl. Brunner & Ivanova, 2015; Leiprecht & Steinbach, 2015; Mecheril, Castro Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010) aufgezeigt.

Studien im Rahmen der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung fast ein Jahrzehnt nach der UN-BRK sollten vermehrt den Einfluss von Bildungserfahrungen auf das pädagogische Handeln mit der Frage nach dem ‚Wie‘ untersuchen. Die Erziehungswissenschaft und v. a. die Schulpädagogik sei dabei herausgefordert, sich reflexiv des institutionellen Rahmens zu vergewissern und zu positionieren, innerhalb dessen Bildungs- (und Anerkennungs-) Prozesse „pädagogisch unterstützt bzw. initiiert anstatt behindert werden“ (Sturm, 2015, S. 29). Diese Ergebnisse sollten dann in eine Lehrer\*innenaus- und fortbildung einfließen (s. Abb. 2), die verschiedene Differenzierungskategorien unter dem Dach der Inklusion expliziert und vermittelt, was z. B. Sander (2001) bereits vor

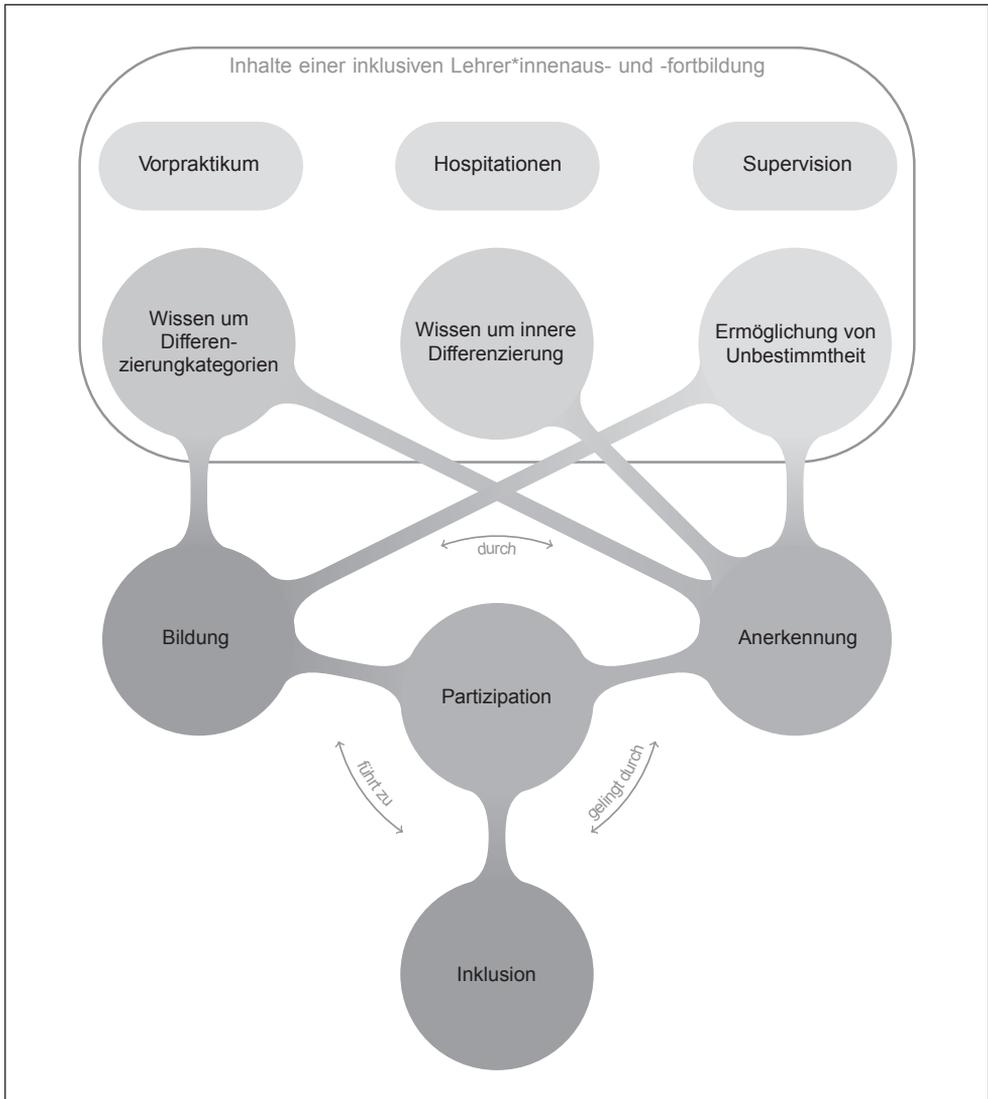


Abb. 2: Inklusive Lehrer\*innenausbildung und -fortbildung

der UN-BRK für eine inklusive Pädagogik forderte: Kompetenzen aus der „interkulturellen und der feministischen Pädagogik [...] aus der Gesamtschulpädagogik, [...] aus der Sozialpädagogik und anderen Teildisziplinen“ (Sander, 2001, S. 8), die sich nicht allein durch einzelne Module oder eine ‚inklusive Grundbildung‘ erwerben lassen.

## Literatur

- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel, E. Fischer, U. Heimlich, J. Kahlert & R. Lelgemann (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Avramidis, E., & Kalvya, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 49–75). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, N. (2014). *Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Beck, I., & Degenhardt, S. (2010). Inklusion. Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 55–82). Bielefeld: transcript.
- Boban, I. (2009). Multiperspektivität. In A. Strachota, G. Biewer & W. Datler (Hrsg.), *Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention, Interaktion, Rehabilitation* (S. 85–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik* 2016(1), 103–116.
- Brunner, M., & Ivanova, A. (2015). *Praxishandbuch Interkulturelle LehrerInnenbildung. Impulse – Methoden – Übungen*. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41.
- Cramer, C., & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 639–659.
- Dannenbeck, C., & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion* 2009(2), 1–8.
- Dederich, M., & Jantzen, W. (Hrsg.) (2009). *Behinderung und Anerkennung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M., & Schnell, M. W. (Hrsg.) (2011). *Anerkennung und Gerechtigkeit in Heilpädagogik, Pflegewissenschaft und Medizin. Auf dem Weg zu einer nichtexklusiven Ethik*. Bielefeld: transcript.
- Deutsches Institut für Menschenrechte. (2017). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*.
- Drygala, A. (2005). *Die Differenz denken. Zur Kritik des Geschlechterverhältnisses*. Wien: Turia & Kant.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7., durchges. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- forssa. (2017). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin.

- Forst, R. (2002). Zu einer kritischen Theorie transnationaler Gerechtigkeit. In R. Schmücker & U. Steinvorth (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Politik. Philosophische Perspektiven*. Sonderband 3 der Deutschen Zeitschrift für Philosophie 8 S. 215–232). Berlin.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haerberlin, U. (2008). Zwischen Hoffnung auf Akzeptanz und europäischer Realgeschichte der Intoleranz gegenüber Verschiedenheit. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen: Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 15–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heiner, M. (2004). *Professionalität in der sozialen Arbeit: Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.
- Helsper, W., Sandring, S., & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Sung, J. (2014). Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. *Theory and Practice of Education*, 19(2), 147–171.
- Höffe, O. (1998). *Vernunft und Recht. Bausteine zu einem interkulturellen Rechtsdiskurs* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horster, D. (2009). Anerkennung. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung* (S. 153–159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jäggle, M., & Krobath, T. (2013). Kultur der Anerkennung in der Schule. Eine Einführung. In M. Jäggle, T. Krobath, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 11–34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Jantzen, W. (1979). *Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*. Köln: PVR.
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Stuttgart: UTB.
- Kalpaka, A., & Mecheril, P. (2010). ‚Interkulturell‘. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, do Mar Castro Varela, Maria, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (Bachelor/Master, S. 77–98). Weinheim: Beltz.
- Katzenbach, D. (2011). Bildung und Anerkennung. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 20, S. 93–114). Oberhausen: ATHENA.
- Kiel, E., Küchler, A., Syring, M., & Weiß, S. (2018). *Checkliste Inklusion*. München: LMU München.
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung* (Lernen für Europa, Bd. 10). Münster: Waxmann.

- Leiprecht, R., & Steinbach, A. (Hrsg.) (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Luhmann, N. (1995). *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marotzki, W. (1996). Lernen, Erziehung und Bildung. In W. Marotzki, M.A. Meyer & H. Wenzel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer* (S. 15–37). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M. & Ortlepp, M. (2006). *Einführung in die Erziehungswissenschaft* (2. Auflage). Opladen: Leske+Budrich.
- Mecheril, P. (2005). Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummrich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 311–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P. (2008). ‚Kompetenzlosigkeitskompetenz‘. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2., aktual. und erw. Auflage, S. 15–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, P., do Mar Castro Varela, M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (Hrsg.) (2010). *Migrationspädagogik* (Bachelor/Master). Weinheim: Beltz.
- Niedrig, H. (1996). Interkulturelle Erziehung als Bereich der Lehrerfortbildung der 16 Bundesländer. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 11(1), 11–32.
- PISA 2015 Ergebnisse (2016). *Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Reindlmeier, K. (2009). Alles Kultur? Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit. In G. Elverich, A. Kalpaka & K. Reindlmeier (Hrsg.), *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft* (2. Aufl., S. 235–261). Münster: Unrast.
- Rösner, H.-U. (2006). Inklusion allein ist zu wenig! Plädoyer für eine Ethik der Anerkennung. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 126–141). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Sander, A. (2001). *Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland*. <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> [18.02.2019].
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schäfer, A. & Wimmer, M. (2006). Einleitung. Zwischen Fremderfahrung und Selbstausslegung. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Selbstausslegung im Anderen* (S. 9–26). Münster: Waxmann.

- Schluss, H. (2013). Anerkennung als pädagogische Theorie – drei Thesen. In M. Jäggle, T. Krobat, H. Stockinger & R. Schelander (Hrsg.), *Kultur der Anerkennung. Würde – Gerechtigkeit – Partizipation für Schulkultur, Schulentwicklung und Religion* (S. 151–158). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, M., & Dworschak, W. (2011). Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(7), 269–280.
- Speck, O. (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5., neu bearb. Aufl.). Basel: Reinhardt.
- Stichweh, R. (2005). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschliessung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–46). Paderborn: Schöningh.
- Sturm, T. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32.
- Taylor, C. (1993). Die Politik der Anerkennung. Essay. In C. Taylor, A. Gutmann & J. Habermas (Hrsg.), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung* (S. 13–78). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Waldenfels, B. (1997). *Die Topographie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, C., Köller, O., Schwippert, K., & Kasper, D. (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann Verlag.
- Wischmann, A. (2010). *Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Abstract:** Discussions about intercultural and inclusive (school) development are prominent in the field of educational science, but to a large extent the two aspects have been artificially separated so far. This article aims to answer the question of how both approaches and their implementation in educational practices can be justified in terms of the educational theory of recognition. As inclusive and migration pedagogy both intend to promote participation in education on the one hand and as recognition represents the condition for educational participation on the other hand, inclusive and migration processes require a pedagogical approach, which values reconstructions of world views in forms of cultural recognition. At the same time, it requires actors who are able to reconstruct their own views of themselves and the world during the process of professional transfer. This kind of professionalism facilitates educational processes that empower possibilities for the educational practices of inclusion and migration as its primary goal. Conversely, this article establishes recognition as a prerequisite condition for successful inclusion and migration pedagogy processes, which are in turn only possible through education. Finally, it is also possible to point out particular professional implications for pedagogical practice in schools.

**Keywords:** Recognition, Bildung, Inclusion, Migration, School

**Anschrift der Autor\_innen**

Adina Kuchler, M. A., Ludwig-Maximilians-Universität München,  
Lehrstuhl für Schulpädagogik,  
Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland  
E-Mail: [adina.kuechler@lmu.de](mailto:adina.kuechler@lmu.de)

Alina Ivanova, M. A., Ludwig-Maximilians-Universität München,  
Lehrstuhl für Schulpädagogik,  
Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland  
E-Mail: [alina.ivanova@lmu.de](mailto:alina.ivanova@lmu.de)